المدرسة وبناء الإنسان

دكتور عبد الفتاح تركي
كلية التربية جامعة طنطا

الطبعة الأولى

١٩٨٤

مكتبة الأنجلو المصرية
١٦٥ شارع محمد فريد - القاهرة

بسم الله الرحمن الرحيم

اهـــــداء

الى المعـلم المصرى اينمـا ذهب ينشر النـور .. .. ..

يلزم أن ننتظر عشرين عاما حتى نرى النطفة الدقيقة فى رحم الأم تنمو وتتطور لتصير انسانا ذا عقل وبصيرة .

وكان علينا أن ننتظر ثلاثين قرنا من الزمان قبل أن نعرف بعض الشيء عن بنية هذا الانسان .

ويلزمنا دخول الحيـــاة الأبدية حتى نعــرف بعض الشيء عن روحه .

ولكننا لا نحتاج الا للحظة كلمح البصر حتى نقتله .....

تقديم

ويمضي الانسان يعيد صنع الحياة على الأرض ، حاملا أمانة استمرارها ودفعها نحو الغد الأفضل . وتتعاقب الأجيال فينهض لاحقها لمواصلة ماخلفه سابقها من بناء حضارى وهكذا فى ملحمة كانت بدايتها هى بداية الحياة وهكذا تكون نهايتها .

وكم من مرة توقف البناء وذهب كدح وعرق اجيال بأكملها ادراج الرياح ، وكم من مرة تهدمت أجزاء عظيمة فى صرح الحضارة الانسانية ، فطويت تحت أنقاضها أجيال عديدة بآمالها وطموحاتها . بل لقد أوشك البناء فى تلك المرة التى عرفتها أربعينات هذا القرن أن ينهار من أساسه .

واعظم ما فى هذه الملحمة وفى نفس الوقت أخطر ما فيها أن الانسان يبقى فى نهاية الأمر ، أقوى من البناء الذى صنعه ، وهو يملك اليوم ويمسك بأسباب بقائه وفى نفس الوقت بأسباب هدمه . وتعيش البشرية اليوم ظرفا تاريخيا فريدا يمسك فيه ذلك النفر الذى يحكم فى المجتمعات التى تحتل قمة البناء الحضارى ، بامكانية تدمير الأرض ومن عليها فى لحظات قليلات .

فهل اكتمل البناء ودخل اليوم آخر مراحل تطوره ونضجه ، وهل يقترب من اللحظة التى يحتويه فيها الموت من داخله كما يحتوى الموت الثمرة حينما تصل الى اكتمال نموها ؟

لقد كان الانسان وهو يبنى الحياة ، يبنى ذاته فى نفس الوقت ولقد تطور ونضج الانسان عبر التاريخ وتغيرت سماته العقلية والخلقية والنفسية بل والبيولوجية والجسمية أيضا تماما كما تغير وجه الحياة شكلا ومضمونا . فبين العقلية الخرافية أو الاسطورية التى كان الانسان الاول يتعامل من خلالها مع واقع حياته والعقلية العلمية التى تجتهد أن يجعلها الأساس الوحيد لتنظيم حياته ؛ بين العربة التى تجرها

الدواب ومركبات الفضاء التى تذهب الى ما بعد القمر ، المسافة عظيمة الاتساع ٠

وتتباين المجتمعات اليوم من حيث درجة تطور ونضج الانسان فيها تماما كما تختلف فيما بينها من حيث درجة رقيهـا وتطـورها المادى ٠ فالانسان فى المجتمعات التى تحتل قمة البناء الحضارى ، يصدر فى أقواله وأفعاله عن عقلية تختلف قليلا أو كثيرا ، عن العقلية التى تحكم تصرفات الانسان فى المجتمعات الأقل تحضرا ٠ فعلى حين يقترب الانسان فى المجتمعات الأولى من جعل التفكير العلمى منهج تفكير وحياة ، نجده فى الأخرى يتوزع بين التفكير العلمى والتفكير الخرافى وما يقع بينهما من مزاوجات معطلة للطاقات ٠ ولا يقتصر التباين على الجوانب العقليـة وانمـا يمتـد بالطبع الى كل جوانب الشخصية الانسانية من خلقية ونفسية وجسمية ٠ ولما كان بناء الانسان واكتسابه لخصائص شخصيته يتم من خلال علاقة الأخذ والعطاء التى تنشأ بينه والبيئة التى يحيا فيها ، كان من الطبيعى أن يكون تباين خصائص الانسان هنا وهناك ، تعبيرا مباشرا عن اختـلاف وتبـاين البيئات التى تسود هنا وهناك ٠ وأخطر ما وقع فيه الفكر الانسانى من خطأ هو أن يرى فى تباين نضج الانسان وتطوره من مجتمع لآخر، تعبيرا عن الاختلاف فى طبـائع البشر كمـا روجت ولا تزال تروج له الدعاوى العنصرية ٠ والانسان العادى يستطيع ادراك مغزى أن يكون التخلف البشرى والمادى هناك حيث عاشت الشعوب من القهر والاستغلال من قبل القوى الاستعمارية الدخيلة وهناك أيضا حيث تذل الشعوب وتسخر لصالح قلة من ابنائها تحكم وتنفرد بامتلاك خيرات بلادها ٠

فالمنطق الذى يحكم بناء الانسان فى كل زمان ومكان يكمن ، كما يعلمنا التاريخ ، فى ذلك الحوار الذى ينشأ بين الانسان وبيئته والذى تتحدد فاعليته ونتائجه وفق الاطار الحضارى الذى يجـرى فيه وفى مجتمعنا كما فى بقية المجتمعات يخضع بناء الانسان لهـذا المنطـق البسيط ، بل ان مجتمعنا يقدم من خلال تاريخه ، أفضل الأدلة التى تؤكد هـذه الحقيقة وهى أن ازدهار الحضـارة اقترن دائمـا بازدهار الانسان وتدعيم قدراته ، تماما كما أن تدهور هذه الحضارة وانحطاطها

ارتبط ارتباطا وثيقا بفقد الانسان لوعيه واضمحلال قدراته . ولقد وعى بناة مصر منذ القدم هذه المعادلة فانشأوا المدارس منذ بداية تأسيس الدولة فكانت مصر بذلك أول مجتمع يجعل من بناء الانسان مدخلا لبناء الحياة ودفعها نحو الأفضل . ولقد كانت المدارس فى مصر القديمة جزءا لا يتجزأ من الحياة وأداة لتدعيم صلة الانسان بواقع حياته ؛ فالتعليم يتم فى مواقع العمل ومن خلال أداء العمل ذاته ، والمعرفة النظرية تنير وتقود العمل وهى من خلال استخدامها وتطبيقها المباشر تتعدل وتكتمل وترقى . وما يفصل بين مدرسة اليوم والتى تحولت الى عالم مصطنع يكرس عزلتها ويباعد بينها وبين حياة المجتمع ، والمدرسة التى أسسها الأقدمون ، ليس اختلاف وظائف كل منهما فحسب وانما تباين المقومات الاساسية لكل منهما .

وعملية بناء الانسان وفق المنطق الذى المحنا اليه تبدأ مع أول نبض للحياة فيه ولا تتوقف الا مع آخر نبض يفصل بين الحياة والموت. ووعى الانسان بذاته وبالحياة ليس كما يتصور البعض المحصلة النهائية لمجموعة الخبرات التى مر بها والتى تأتى لتتراكم فوق بعضها الواحدة تلو الأخرى وانما وعى الانسان هو توازن دائم التغير ؛ فالخبرات الجديدة لا تأتى لتضاف الى القديمة وانما تأتى لتعدل منها وتضيف اليها ثم يسفر هذا التفاعل عن مركب يختلف عن القديم والجديد وهكذا فى صيرورة لا تتوقف الا بتوقف الحياة . فبناء الانسان لذاته يبدأ قبل أن يدخل الى المدرسة وهو مستمر بعد أن يتركها ، فالمدرسة لا تمثل الا لحظة تطول وتقصر بحسب الظروف فى عملية تشكيل الانسان والتى تمتد امتداد حياته . والمدرسة بوضعها هذا تمثل منعرجا خطيرا فى طريق بناء الانسان لذاته ؛ فهى قد تنجح فى تيسير وتدعيم هذا البناء أثناء الوجود بها وبعد تركها ، وهى قد تبتعد عن ذلك فلا تفعل أكثر من أن تعطل نمو الانسان أثناء وجوده بها ثم تتركه ليواجه الحياة من جديد معتمدا على نفسه . ويتوقف اتجاه المدرسة هذه الوجهة أو تلك على الظروف الموضوعية التى تعمل فيها وعلى وعى القائمين عليها بمختلف القوانين التى تحكم حركتها وعلاقتها بالاطراف الاخرى التى تشترك فى بناء البشر . ومن بين ما نسعى الى بلوغه فى الدراسة الحالية هو بالتحديد القاء الضوء على هذه القوانين وابراز حقيقة هذه

العلاقة . وحينما نقول « مدرسة » فاننا نعنى بذلك التعليم النظامى الذى تديره أو تشرف عليه الدولة والذى يختص باستقبال النشء منذ بداية سن الالزام الى سن التخرج فى الجامعة . وبهذا يكون مصطلح « مدرسة » مساو فى استعمالنا لمصطلح : نظـــام التعليم ـ الواقع التربوى ـ التربية المقصودة الى غير ذلك مما سيصادفه القارىء من مصطلحات مماثلة .

واذا كنا نتخذ من واقع التعليم فى مصر أرضية ومنطلقا لدراستنا هذه ، فان التجارب التربوية للمجتمعات الاخرى تظل فى كل لحظة خلفية نستضيء بنورها . فوراء الخلافات الواضحة والفروق الملموسة فى خصائص الأنظمة التعليمية هنا وهناك توجد مجموعة من السمات المشتركة التى يسهل ادراكها . وغنى عن القول بأن كشف هذه السمات المشتركة وادراك أهميتها يعد خطوة هامة فى تدعيم المعرفة العلمية التى تسمح لنا برؤية أمينة للواقع التربوى اينما وجد وبالفهم الأفضل له . وحاجتنا الى مثل هذه المعرفة ، والتى تحاول أبحاث أصـــول التربية أو علم الاجتماع التربوى اثراءها ، عظيمة وحاســـمة ؛ ففى غيبتها تروج التفسيرات السطحية المعطلة لامكانيات التغير والاصلاح ومحاولتنا فى هذا الكتاب تهدف فيما تهدف اليه اثراء هذه المعرفة .

أما اذا كان لهذا الكتاب ، وهو يمثل الجزء الأول من عمل قد يكتمل بصدور جزء ثان ، أصالة يدعيها ، فان ذلك يتمثل فى تقديمه الواقع التربوى على النظريات والتفسيرات التى تســتخدم عادة فى فهمه . فالكثير من النظريات التى يشيع استخدامها فى مجال التربية كما فى غيره من المجالات ، تمت صياغتها ابتداء من خصائص التعليم فى البلدان المتقدمة أى فى غيبة تامة للمعرفة الأمينة لواقع التعليم فى المجتمعات الأخرى . ويدرك ذو البصيرة النافذة أن من بين أهم أسباب التخلف فى المجتمعات النامية ـ يصدق ذلك على التعليم كما يصـدق على غيره من المجــالات الأخــرى ـ هو اســتمرار المسئولين بهـــذه المجتمعات فى الاستعانة بنظريات أعدت أصلا لفهم وتفسير واقع البلدان المتقدمة ، الأمر الذى يترتب عليه انعدام امكانية الفهم الحقيقى لواقع

مجتمعاتهم ومن ثم غياب امكانية ابتكار الحلول المناسبة لمشكلاتهم . هل يسهم هذا الكتاب ولو بقدر ضئيل فى تأصيل وبلورة مجموعة من التصورات والمفاهيم التى تسمح برؤية حقيقية وبفهم أفضل لواقع التعليم فى بلادنا العربية بصفة خاصة وفى بلدان العالم الثالث بصفة عامة ، هذا ما نتمناه .

لقد علمنا التاريخ كما اوضحنا ، بان بناء الانسان وتدعيم قدراته لا يمكن فصله عن بناء المجتمع واذكاء طاقاته ؛ وعبثا نحاول تغيير الحياة فى مجتمع مع غيبة المشاركة الحقيقية والفعالة لانسان هذا المجتمع . وقد يعطى مجتمع الانطباع لبعض الوقت بأنه قد تغير بعد شرائه وادخاله بعض الانجازات العلمية والتكنولوجية المتقدمة ولكن هذا الانطباع الزائف لا يلبث أن يزول ، فالتغيير الذى يتم بهذه الصورة لا يمكن أن يذهب أبعد من السطح . وهو لا يمكن أن يتحول الى ملمح أصيل طالما ظل الانسان فى هذا المجتمع غير قادر على استيعاب هذه المنجزات والاضافة اليها . ان خروج مجتمعات العالم الثالث من هوة التخلف التى تتردى فيها منذ عشرات السنين ، يظل فى نهاية الأمر رهن بقدرتها على البناء المتزامن للانسان ولواقع حياته ، ونلمح من خلال ذلك ، المسئولية الخطيرة التى يناط بالمدرسة الوفاء بها لبلوغ هذا الهدف . مسئولية جد الخطيرة ؛ فالوقت الذى يقضيه النشء بين جدران المدرسة يمتد سنوات عديدة ، والاعداد التى ترتادها تقترب اليوم لتكون كل الاطفال فى سن الدراسة . وليس هناك بالطبع وصفة جاهرة تستطيع ترشيد عمل المدرسة أينما وجدت ، وانما توجد تجارب حقيقية يمكن اخضاعها للدراسة واستخلاص الدروس منها ، ومحاولتنا اخضاع واقع التعليم فى مصر - وهى من طليعة بلدان العالم الثالث للدراسة يجيب فيما يجيب على هذا الشاغل .

ونجاح التربية فى بناء انسان العالم الثالث سوف يكون بلا أدنى شك بداية الصحوة الحقيقية لهذا العالم ودخوله طرفا مؤثرا وفعالا فى

الحوار الحضارى الدولى . وربما استطاع العالم الثالث أن يكون بعد صحوته هذه قوة تعيد صياغة التــوازن القوى المؤثرة فى حركة عالمنا بشكل يسمح بأن تستمر ملحمة بناء الانسان لذاته وسعيه لانضاج قدراته من خلال اعادة صنع الحياة على الأرض ودفعها دوما نحو الغد الأكثر اشراقا .

المؤلف

الأربعاء السادس من اكتوبر ١٩٨٢

الباب الأول

التربية موضوع لمبحث الاصول

يستهدف الفصلان اللذان يضمهما الباب الحالى ، التعريف بموضوع مبحث الأصول وهو التربية المدرسية أو المقصودة وكذلك توضيح ملامح المنهج الذى يعتمد عليه هـذا المبحث فى محاولة الاحاطة بموضوع اهتمامه ٠

وعلى هذا نحاول فى الفصل الأول تحديد ماهية التربية المدرسية من خلال علاقتها بالتربية اللا مدرسية أو غير المقصودة ومن خلال تحليلنا للتطورات التاريخية التى مرت بها ثم نتبع ذلك بتحديد للأبعاد والزوايا التى تسمح لنا بالنفاذ اليها وسبر أغوارها ٠

وفى الفصل الذى يليه نسعى الى القاء الضوء على ملامح منهج الدراسة الذى نستخدمه فى محاولة تحليل وتفسير العناصر التى نعتزم التركيز عليها فى دراستنا هذه ٠ فالعملية التربوية بشمولها وتعقدها تمثل موضوعا تتوفر على دراسته مباحث عديدة يأتى فى مقدمتها مبحث الأصول الذى يهمنا هنا ٠ وتحديدنا لتلك العناصر يتضمن بلورة تصور واضح لما يدخل فى اطار هذا المبحث من قضايا ومشكلات وظواهر تربوية ٠ ثم نأتى فى نهاية هـذا الفصل الى توضيح أهمية النتائج التى يمكن المبحث أصول التربية التوصل اليها ٠ ثم ننهى الفصل بابراز أهمية أن يتعرف معلم الغد على هذه النتائج وأثر ذلك فى أدائه ، أى لم يدخل مبحث الأصول طرفا فى عملية تشكيل المعلم؟

الفصل الأول

التربية ضرورة فردية ومجتمعية

قد يقف فهم البعض لما يحويه هذا الفصل من معلومات عند حد اعتبارها عرضا توضيحيا لوحدة الأصول التى نهضت عليها البدايات الأولى للتربية المنظمة أو المقصودة التى عرفتها المجتمعات القديمة . تلك الأصول التى تتلخص فى : حاجة الانسان عند مولده الى رعاية البالغين وقيامهم بتربيته واكسابه صفة الانسانية وحاجة المجتمعات المنظمة الى نوع من التربية يتفق وخصوصيات هذه المجتمعات التى تختلف كثيرا عن التجمعات البشرية البسيطة التى سبقت ظهور المجتمع المنظم . وفهم كهذا لا بأس به بالطبع ، لكننا نهدف فوق ذلك الى القاء مزيد من الضوء على واحد من القوانين الهامة التى تصدق على كل الأنظمة التعليمية بالرغم من الاختلافات التى تمايز بينها والخصوصيات التى ينفرد بها البعض دون البعض الآخر ، **وهذا القانون يعبر عن حقيقة أولية مؤداها** أن النظام التعليمى يرتبط ارتباطا عضويا بالمجتمع الذى يوجده ، ارتباطا يترتب عليه أن يعكس ذلك النظام من خلال بنيته ووظائفه ومحتواه ووسائله ، ما يسود هذا المجتمع من أوضاع سياسية واقتصادية واجتماعية .. الخ .

التربية التلقائية

(أ) ديناميكيتها :

اذا كان الانسان حيوانا اجتماعيا بطبعه ، فمعنى ذلك ببساطة أن الانسان لا يمكن أن يولد الا فى جماعة على قدر معقول من الاستقرار جماعة تستطيع أن توفر له الحماية والرعاية وأهم من ذلك أن تتوفر على تشكيله واكسابه المهارات التى تمكنه من الاعتماد على نفسه فى المستقبل ومواصلة الحياة . وكما نلاحظ يأتى الوليد البشرى الى الحياة

على حالة من الضعف لا نظير لها بين سائر الكائنات الحية الأخرى ، والتى يعتمد الكثير منها على نفسه تماما بعد خروجه الى الحياة مباشرة . فالانسان هو الكائن الحى الوحيد الذى يحتاج الى سنوات طويلة من الرعاية والتربية حتى يستطيع الاعتماد على النفس ومواجهة الحياة دون أن يعنى ذلك بالطبع مقدرته على العيش بعيدا عن جماعة من البشر تعينه ويعينها من خلال علاقات الأخذ والعطاء .

وهذا الضعف المطلق الذى ميز الله سبحانه ، به الوليد البشرى دون غيره من الكائنات ، مصدر قوته وعظمته وأساس عمارة الأرض وتقدم الحياة عليها ، فذلك الضعف هو الذى فرض على الانسان ضرورة الاستقرار والعيش فى جماعات يتبادل أفرادها المنافع ويوفرون لأنفسهم أسباب استمرار الحياة وتقدمها نحو الأفضل . واذا جاز لنا استخدام مصطلح « تربية » لوصف ما كانت تقوم به الجماعات البشرية البسيطة من نشاطات وما كانت توفره لصغارها من خبرات ومواقف يكتسبون من خلالها قدراتهم العقلية والحركية ، فان من الضرورى أن نحدد ما كان يغطيه هذا المصطلح فى الواقع العملى وهو يختلف بالطبع عما يصدق عليه هذا المصطلح فى واقع مجتمعاتنا الحاضرة .

والتربية التى واكبت ظهور الحياة الانسانية على الأرض هى عملية تعليم وتعلم يقوم فيها البالغون (المعلمون) بمزاولة الأنشطة المختلفة التى تعتمد عليها حياة الجماعة وأثناء ذلك يألف الصغار (المتعلمون) هذه الأنشطة ويتشربونها شيئا فشيئا من خلال المخالطة ثم يحاولون محاكاتها بتقليد الكبار . فحينما يخرج الكبار للصيد والقنص أو لجمع الثمار أو للبحث عن الماء مصطحبين معهم من الصبية من يستطيع امدادهم بالعون ، فان عملية التعلم هذه تتم بطريقة تلقائية أو غير مقصودة . فالكبار يقدمون النموذج والقدوة بما يأتونه من أفعال وبما يوظفونه من مهارات وما يستخدمونه من أدوات ، والصغار يستبطنون كل ما يلاحظونه فيستوعبون مختلف الأنشطة .

(ب) امكانياتها :

وبالرغم من أن التربية التلقائية بهذا الشكل البسيط ، تفتقر الى معظم العناصر التى تقوم عليها التربية المنظمة السائدة فى مجتمعاتنا

اليوم ، فانها كانت تكفى لكى يكتسب الانســـان من خلالها شخصية متكاملة ومتوازنة أى منسجمة مع ظروف ومقتضيات الحياة التى يحياها بالفعل .

١ - فالجسم ينمو ويتشكل وفق الانشطة التى تتميز بها الجماعة ، فالصغار وهم يشاركون الكبار أعمالهم يكتسبون من الخصائص الجسمية ما يعينهم على أداء نفس أعمال الكبار فى المستقبل . ولسنا بحاجة هنا الى أن نتحدث عن الفـروق فى الخصائص الجسـمية التى تتميز بها الجماعات المختلفـة ، فالخصائص الجسـمية للجماعات البشرية التى تشتغل بالرعى تختلف عن تلك التى تتصف بها جماعات الصيد الى غير ذلك .

٢ - والعقلية تتشـكل فى التربية غير المقصـودة ، فمن خلال مشاركة الصـغار الكبار أعمالهم تنتقل اليهم أنمـاط التفكير وحينمـا يوظفونها فى المواقف المشابهة تتحول هذه الانماط الى سـمات ثابتة ومن ثم تكون خواص العقلية التى يتميزون بها .

وما نسميه اليوم (ذكاء) ليس الا تلك السمات العقلية التى يتميز بها الفرد والتى يتحدد على أساسها أسلوب تعامله مع الواقع وقدرته على احتوائه أو السيطرة عليه بشـكل يضمن له اسـتقرار الحيـاة واستمرارها . سمات كان الانسان يمتلكها بفضل هذه التربية ، بل ان اكتساب الانسان لخصائص عقليته فى التربية التلقائية أو غير المقصودة من خلال الخبرة الحية والتوظيف المستمر لما يتم استيعابه من مهارات يجعل من هذه التربية أداة أكثر فاعلية فى اكسـاب النشء عقليـة أو ذكاء يسمح له بتحقيق نوع من التوازن الفعال مع بيئته حيث يوظف هذا الذكاء مباشرة فى السيطرة على هذه البيئة واخضاعها . وحتى تتبين قدرة التربية التلقائية فى اكساب هذه العقلية النشطة ، نتأمل ما رواه لى صديق سودانى عن دهاء تعرفه بعض الجماعات الافريقيـة الموجودة بجنوب السودان . ففى هذه القبائل تسود عقلية تتميز بالفهم الواعى لظروف البيئة الطبيعية وللامكانيات المتاحة التى تسمح بالسيطرة عليها واستغلالها من أجل البقاء ، وهناك دهاء فريد يوضح أصالة هذه العقلية

وتميزها ، دهاء تقوم به تلك الجماعات وهى تحاول صيد أضخم الثعابين التى تعرفها أفريقيا وهو ثعبان الأصله والذى يستطيع ابتلاع الانسان بكامله وأيضا الحيوانات التى فى حجم الانسان . ولصيد هذا الثعبان ، يستلقى الصيادون على ظهورهم متظاهرين بالنوم بجوار الجحور التى تقطنها ثعابين الأصلة ، الساقان منفرجان تماما أى متباعدان الى الحد الأقصي الذى يستطيعه الصائد الذى يحتفظ بيقظته وببعض الأدوات البدائية فى يديه كالعصي الغليظة أو القواطع المعدنية . تخرج الأصلة من جحرها ، ترتطم بقدم الصائد ، تبدأ فى التهامها ، يحتفظ الصائد بهدوئه حتى تصل الأصلة فى ابتلاعها لساقه الى الركبة ، وهنا ينهض ويبدأ بالتعاون مع زملائه المختبئين فى أماكن أخرى الضرب على رأس الأصلة التى لا تستطيع التراجع بعد أن بلغت ساق الصائد عمقا كبيرا داخلها ، وحينما يتم القضاء عليها يستفيدون من جلودها ولحومها . وساق الصائد هنا تقوم مقام الطعم ، ولكنه طعم لا يضيع بل يسترده الصائد بمجرد أن ينجح فى مهمته ، وبالطبع ندرك هنا الحكمة من أن تكون الساقان منفرجتين ، فلو أن الساقين ملتصقتان لبطلت حركة الصائد تماما فسوف تبتلعها الأصلة وبالتالى تنتهى قدرة الصائد تماما على أخذ المبادرة والتعامل مع الثعبان والسيطرة عليه . وليس لنا تعليق على ذلك الدهاء البشرى للتغلب على البيئة والصراع من أجل الحياة الا أنه نمط من (الذكاء) لايختلف فى قيمته عن أى نمط آخر قد نتصوره أعقد فى شكله ومن ثم أرقى فى نوعه .

٣ - وفى اطار التربية التلقائية أيضا يتشكل الخلق وتتحدد بنفس الطريقة التى يتشكل بها ذلك العقل العملى أو ذلك (الذكاء) الوظيفى ومن هنا تكون القيم التى تنتظم سلوك الأفراد ، مرتبطة ارتباطا وثيقا بحياة الأفراد وبالظروف والملابسات التى تحيط بها . ولهذا فان أبحاث الأنثروبولوجيا تزودنا بالكثير من المعلومات عن التباين الحاد فى أخلاقيات الجماعات البشرية التى تقوم بدراستها . وقد تعتورنا الدهشة حينما نطلع على الحقائق التى تتوصل اليها هذه الدراسات ، تلك الحقائق التى قد تتناقض تماما مع تصوراتنا ومعتقداتنا الحالية .

وعلى سبيل المثال تعلمنا الدراسات الانثروبولوجية أن بعض قبائل استراليا لا تعرف الملكية الفردية ، بل ان كل ما تمتلكه القبيلة ملك لكل فرد فيها ، وهذا الشكل من الملكية قديم قدم حياة هذه القبائل على الأرض ومستمر معها حتى اليوم ، ومعنى هذا انتقاله عبر الأجيال عن طريق التربية التلقائية . ولسنا فى حاجة بالطبع أن نعدد النتائج التى تترتب على مثل سيادة هذا النوع من الملكية الجماعية الذى يستند على قيمة خلقية مؤداها أن ذاتية الفرد لا وجود لها خارج الجماعة التى ينتمى اليها . واذا كان هذا المثل يطرح علينا تساؤلا يتعلق بمدى صدق ما شاع فى كثير من المجتمعات من أن الملكية الفردية غريزة فى الانسان ، فان هناك من الأمثلة الأخرى التى يصعب علينا تصور أصالتها . ومن ذلك ما يجب على الابن الأكبر فى بعض القبائل الافريقية القيام به فى حالة مرض الأب مرضا لا يرجى من شفائه . فان واجب هذا الابن أن يقتل أباه ليضع حدا لآلامه فلا يتركه لمعاناة دون مساعدة (*) . وهناك الكثير والكثير من هذه الأمثلة التى توضح الارتباط الوثيق بين القيم التى تسود الجماعات ونوع الحياة التى يعيشونها .

والتربية التلقائية بهذا الشكل الذى نحاول الاحاطة به ، هى أداة فعالة للحفاظ على تراث الجماعات الثقافى وانتقاله عبر الأجيال .
والدليل على ذلك هو بقاء واستمرار الكثير من الجماعات الانسانية البسيطة فى الحياة بالرغم من أنها لم تعرف الا هذا الشكل البسيط من التربية وهو التربية التلقائية . ويعيش الكثير من هذه الجماعات ، التى احتفظت بهويتها القديمة عبر القرون ، بيننا اليوم فى مجتمعاتنا ذات التركيب المعقد والعلاقات الانسانية المتشعبة . ونعرف نحن هنا فى مصر احدى هذه الجماعات والتى بالرغم من كونها جزءا لا يتجزأ من شعبنا الا انها تحتفظ بهوية تميزها عن بقية هذا الشعب ، هوية لم تكن لتستمر الا بفضل التربية التلقائية التى مازالت فعالة حتى اليوم ،

(*) تجدر الاشارة انه فى بعض المجتمعات الأوروبية اليوم يمارس بعض الاطباء ما يسمى : Euthanasie أى اراحة المريض من آلامه المستعصية وذلك بمساعدته على الموت .

ونعنى بتلك الجماعة شعب النوبة الذى يقطن جنوب الوادى والذى رغم انتمائه الأصيل الى شعبنا يحتفظ بلغة خاصة ويمارس عادات وتقاليد لا نعرفها نحن فى أى جهة أخرى من الوادى ٠

(ج) آثارها ومحاولات احتوائها :

ولم يلغ قيام المجتمعات المنظمة باستحداث نمط جديد من التربية ، وجود التربية التلقائية التى استمرت فعالة ومؤثرة جنبا الى جنب مع التربية الجديدة ٠ والى اليوم ، لا نعرف مجتمعا واحدا اختفت منه التربية التلقائية تماما ، وحتى فى المجتمعات الاشتراكية والتى تقلص فيها دور الاسرة فى تربية النشء تقلصا كبيرا ، لا تزال التربية التلقائية تلعب دورا هاما فى اعداد الأجيال الناشئة ٠ وفى كل المجتمعات الى يومنا هذا ، يذهب الصغار الى المدرسة وقد شكلت شخصياتهم أثناء التربية التلقائية التى تقوم بها الأسرة ورفاق اللعب والأصدقاء ووسائل النشر المختلفة ، فالمدرسة تواصل ما بدأته التربية التلقائية من بناء للشخصية ، فهى لا تبدأ عملها من فراغ ولا تتعامل مع مواد خام يمكن تشكيلها على أى صورة نرغب فيها ، انما يأتى اليها الأطفال وقد تحددت جوانب كثيرة من شخصياتهم تؤثر سلبا وأيجابا فى عملية تشكيلهم داخل المدرسة ٠ ونحن لا نبالغ حينما نقول ان نجاح المدرسة فى بلوغ أهداف المجتمع التربوية يتوقف بدرجة كبيرة على ما يتم من تربية قبل المدرسة ٠

ولقد فطن المربون منذ أقدم العصور ، الى ما تمثله التربية التلقائية من أهمية وخطورة بالنسبة لما يريده المجتمع من التربية المنظمة ٠ فمنذ أكثر من الف عام ، رد « أفلاطون » فشل المدارس الاثينية فى تحقيق غاياتها التربوية الى فساد التربية التى يتلقاها الأطفال فى أسرهم ٠ فالبالغون الذين يحيطون بالطفل من آباء وأقرباء وأصدقاء ، يجهل معظمهم خصائص الطبيعة الانسانية ولا يعرفون أبسط الطرق السليمة للحفاظ على هذه الطبيعة وتنميتها بما يكفل لها الازدهار ٠ وبالرغم من ذلك يقوم هؤلاء البالغون بتربية الصغار والتاثير فيهم فى كل لحظة من خلال تصرفاتهم وأقوالهم وكل مايأتونه من سلوك وعمل ، فيلحقون بأطفالهم أبلغ الضرر ويتعذر على المدرسة

فى كثير من الحالات معالجة مثل هذه الأضرار ومن ثم يكون الفشل لها والاحباط للأبناء . ولقد رأى أفلاطون ان من واجب المجتمع التدخل لحماية أطفاله من جهل آبائهم والمحيطين بهم . ولكى تتحقق حماية المجتمع لصغار الناشئة اقترح « افلاطون » انشاء دور رعاية عامة تستقبل الأطفال منذ اللحظة الأولى لولادتهم ويقوم على رعايتهم فيها فريق من الحكماء والفلاسفة والمربين يكون كل واحد منهم بمثابة الأب لكل الأطفال . ويبقى الصغار بهذه الدور حتى يبلغوا سن التعليم الذى توفره المدارس العادية فيذهبون اليها وقد اكتسبوا من الخصائص العقلية والخلقية ومن المهارات العضلية والحركية ومن السلوك كل ما يوفر فرص النجاح لتربية مدرسية سليمة .

ومع أن أفكار أفلاطون لم تعرف طريقها للتنفيذ لا فى عصره ولا فى العصور التى تلت ذلك ، فاننا نجد اليوم فى كثير من المجتمعات الحديثة مؤسسات تربوية تتشابه الى حد كبير مع ما تصوره أفلاطون فى الزمن البعيد . ومع أن المرامى من وراء انشاء مثل هذه المؤسسات، تختلف كثيرا عن تلك التى كان يهدف اليها أفلاطون ، فان هذه المؤسسات تقترب كثيرا من الهدف النهائى الذى كان يسعى اليه ذلك الفيلسوف القديم ؛ وهو تجنيب المجتمع الآثار السلبية للتربية التلقائية . فأمام الظروف الاقتصادية للمجتمعات الحديثة والتى أضطرت المرأة للخروج للعمل ، وجدت هذه المجتمعات من واجبها أنشاء دور تربوية تستقبل صغار الأطفال منذ الشهر الاول لولادتهم . وتنتشر الآن فى بلدان أوروبية كثيرة هذه الدور والتى تعرف فى فرنسا باسم La Crèche انتشارا كبيرا وخاصة فى المدن الصناعية التى ترتفع فيها نسبة النساء العاملات . وتوفر للصغار فى هذه المؤسسات الرعاية الكاملة على مدى ساعات النهار باكملها ، حيث يبدأ العمل فى السابعة صباحا ويستمر حتى السابعة مساء ويقوم على رعاية الصغار نساء مدربات ويتوفر لهم أثناء وجودهم بهذه المؤسسات الفحص الطبى الدورى والرعاية الاجتماعية الكاملة . وحينما ينتهى دور هذه المؤسسات فى رعاية الناشئة حتى سن الثانية ، تستقبلهم مؤسسات الامومة ابتداء من هذه السن وحتى بلوغهم سن المدرسة الابتدائية أى الخامسة أو السادسة . وتواصل مؤسسات الامومة مابدأته مؤسسات الرعاية الأولى من بناء

وهكذا يتقلص دور التربية التلقائية كثيرا ويتجنب الصغار الكثير من الاضرار التى كانت تلحق بهم حينما كانوا ينشأون بين أبوين جاهلين ومحيط أسرى غير ملائم للنمو السوى .

وبجانب هذه المؤسسات التربوية لرعاية النشء منذ ولادته ، توجد اجراءات كثيرة تلجأ اليها المجتمعات الحديثة أيضا تؤثر بشكل فعال فى عائد التربية التلقائية التى لم ينته دورها حتى اليوم وذلك مثل قيام هذه المجتمعات بصرف المعونات المالية للأسر المحتاجة وتوفير الرعاية الاجتماعية لها ونشر الآراء السليمة عن صحة الأطفال ورعايتهم الى غير هذا من الاجراءات التى تؤثر بشكل غير مباشر فى عائد التربية المدرسية .

وبالرغم من مسئولية التربية التلقائية الواضحة فى تشكيل عقلية الصغار التى يذهبون بها الى المدرسة وكذلك الملامح الأخرى لشخصياتهم ، تلك المسئولية التى تحاول المؤسسات التربوية الجديدة التى أشرنا الى بعضها فيما أسلفنا من تحليل أن تضطلع بها ، بالرغم من ذلك مازالت الافكار القديمة منتشرة بيننا ومازلنا نرجع ما يلاحظ من فروق بين الأطفال عند ذهابهم لأول مرة الى المدرسة ، الى اختلاف (استعداداتهم الفطرية) (أو قدراتهم العقلية الموروثة) . فحتى يومنا هذا مازالت الافكار العنصرية التى روج لها فلاسفة البورجوازية الاوربية المتطلعة الى السيطرة على العالم من أمثال Galton’ Gobineau وغيرهما ، تمثل الاصول النظرية للكثير من الدراسات النفسية والتربوية . فكما كانت عند هؤلاء المفكرين العنصريين ، تفسر هذه الدراسات اليوم أيضا ما يلاحظ من فروق بين الاطفال على انه تعبير عن اختلاف (ذكائهم الموروث) ، دون ان يكون لمثل هذا التفسير سند من الحقيقة .

وليس من بين اهتمامات الدراسة الحالية ، الحديث عن خطورة استمرار مثل هذه التفسيرات الوهمية الواهمة ، وان كنا سنتعرض لذلك فى موضع آخر منها ، وانما قصدنا من التلميح الى مثل هذه التفسيرات هو بالتحديد جذب الانتباه الى خطورة اغفال ما للتربية

التلقائية من اثر ودور فعال فى تشكيل شخصية الطفل قبل أن يذهب الى المدرسة . واغفال دور التربية التلقائية فى احداث ما يلاحظ من فروق بين الأطفال عند ذهابهم الى المدرسة والاكتفاء بتفسير ذلك على أنه عمل الفطرة ، معناه استمرار خضوع رؤيتنا للتفسيرات القديمة الشائعة ، ومعناه الخضوع التام للافكار العنصرية التى خلفها لنا فلاسفة القرن التاسع عشر ، ومعناه أيضا أن الذكاء نصيب مقدور للبعض وأن الغباء قدر محتوم للبعض الآخر الأمر الذى يتعارض مع أبسط قواعد المنطق ويتناقض مع الحس السليم .

ودور التربية التلقائية لا ينتهى بمجرد دخول الأطفال الى المدرسة وأنما يستمر فعالا ومؤثرا فى موازاة العمل التربوى الذى تحاول به المدرسة تشكيل النشء وفق أهداف المجتمع ، وبذلك تسهم التربية التلقائية فى تحديد النجاح والفشل المدرسي . ومعنى هذا بتعبير آخر أن فاعلية التربية المدرسية تتأثر بما أحدثته التربية التلقائية فى شخصيات الصغار قبل ذهابهم الى المدرسة وأيضا بما تؤثر به بعد ذلك فى شخصياتهم أثناء تعلمهم ومن ثم تتضح ضرورة الاتساق بين ما يتم هنا وهناك حتى يتمكن المجتمع من بلوغ أهدافه التربوية . ومن الاجراءات التى تلجأ اليها المجتمعات لتحييد الأثر السلبى للتربية التلقائية أثناء تردد الاطفال على المدارس ، نذكر :

- اطالة اليوم المدرسي وذلك لابقاء الاطفال بعيدا عن أسرهم أطول وقت ممكن .

- تهيئة أماكن للاستذكار داخل المدارس تستقبل الاطفال بعد انتهاء اليوم المدرسي وتوفر لهم فيها وسائل الراحة من اضاءة جيدة ، ووسائل الترويح عن النفس .. الخ وذلك لضمان عدم تأثر مستوى تحصيلهم بظروف أسرية غير موائمة .

- صرف وجبات غذائية .

- اعطاء المنح والاعانات والقروض الميسرة .

- تنظيم دروس تقوية لصالح الاطفال الذين يتعثرون فى ملاحقة أقرانهم ·

بل وتذهب مثل هذه الاجراءات فى المجتمعات الاشتراكية الى حد التدخل المتحيز لصالح فئات اجتماعية دون غيرها كاللجوء الى اضافة نسبة معينة لمجموع درجات نجاح أبناء الفئات الاجتماعية الفقيرة لضمان تمثيلها بما يتناسب مع حجمها بالنسبة للسكان ·

وفى ضوء ما تقدم من تحليل ، نستطيع القول بأن التربية التلقائية قديمة قدم الحياة على الأرض وانها انفردت لفترات تاريخية طويلة بتأمين استقرار الجماعات البشرية فى حاضرها وبضمان استمرارها فى المستقبل وانها فى مجتمعاتنا الحديثة مازالت تحتفظ بدور فعال ومؤثر فى تشكيل الاجيال الناشئة ويترتب على ذلك ضرورة أن تنظم التربية المدرسية والتى نعنى بدراستها هنا ، على أساس من المعرفة العميقة بخصائص التربية التلقائية السائدة فى المجتمع ·

التربية المدرسية

(أ) عوامل ظهورها :

واذا كانت التربية التلقائية قد استطاعت قبل ظهور المجتمعات المنظمة ، الوفاء بحاجات الجماعات البشرية الى الاستقرار فى الحاضر والاستمرار فى المستقبل ، فان ما واكب ظهور المجتمعات المنظمة من حاجات جديدة تسهر على أشباعها مؤسسات بالغة التعقيد فى تركيبها ووظائفها ، أوجد الحاجة الى نمط جديد من التربية · فالجيش وهو أول أدوات المجتمع المنظم ظهورا ، يحتاج الى نوعيات معينة من الأفراد المدربين على حمل السلاح والعمل وفق نظام محدد ، وكذلك تحتاج أجهزة الأمن الداخلى للمجتمع (الشرطة) الى أفراد معدين اعدادا خاصا وفق المهام المطلوبة منهم وأيضا تحتاج الاجهزة القائمة على أمر العبادات واقامة الشعائر والطقوس الدينية ، الى رجال

يتقنون الكثير من المهارات والفنون ويمتلكون فـــوق ذلك معـــرفة واسعة عن العقيدة السائدة وخباياها . ولقد فرضت هـــذه الحاجات وغيرها على المجتمع المنظم منذ نشأته ، ضرورة انشاء مؤسسات تربوية يناط بها اعداد هذه النوعيات المختلفة من الافراد ومن هنا ظهـــرت المدارس التى عرفتها المجتمعات القديمة منذ بداية تكوينها كما فى حالة مصر وبلاد الاغريق . وتحفظ آثار الفراعنة الكثير من المعلومات عـــن وجود المدارس المنظمة منذ أقدم عصور المجتمع المصرى . هذه المدارس التى كان يتخرج فيها الكاتب المصرى المسئول عن حساب الاحتياجات المختلفة للدولة وعن تتبع حركة المحاصيل بالصوامع والقيام بقياسات مناسيب المياه فى النيل وكان يتخرج فيها أيضا المهندس المسئول عـــن تصميم وتشييد مبانى الدولة من معابد ومقابر وقصور وكان يتخـــرج فيها أيضا الكاهن الذى يسهر على رعاية شئون العقيدة ويقوم بالطقوس المختلفة فى المناسبات العديدة كالزواج والموت ووفاء النيـــل الى غير ذلك .

ولقد فطنت المجتمعات المنظمة الى خطورة هذه الاداة التربوية الجديدة وفاعليتها فى الحفاظ على هويتها المتميزة وفى تأمين وجودها فى الحاضر واستمراريتها فى المستقبل ، فأولتها عنـــاية مضطردة لم تتوقف حتى يومنا هذا عنـــد حد معين . وفى عالمنـــا الحاضر ، استطاعت مجتمعات كثيرة أن تعـــوض نقص مواردهـــا الطبيعية . باعداد القوى البشرية عن طريق التربية المدرسية ، اعدادا عاليا يمكنها من استغلال المتاح من الثروات بشكل يحقق أكبر عائد ممكن . ولســـنا بحاجة الى ضرب الأمثلة على ذلك فما أكثرها ، ويكفى أن نعرف ماذا يصنع السويسريون بطن من الحديد وما يفعله مواطنو بلد من البلدان النامية الغنية بثرواتها الطبيعية ، بطن مماثل من الحديد .

ولم يكن بوسع التربية المدرسية أن تظهر ولم يكن بوسعها أيضا أن تقوم باعداد نوعيات مختلفة من الافراد الا بفضل ما حبا الله به الانسان من قابلية للتعلم لا حدود لها . وبدون هذه الخصوصية التى حبا الله بها الانسان دون غيره من المخلوقات لما استطاعت التربية المدرســـية خلق افراد متباينى القدرات والمهارات ، بل لما استطعنا أن نشهد هذه

الطفرات العظيمة فى تطور العقل الانسانى ، ذلك التطــور الذى لم يتوقف للحظة عبر التاريخ والذى مازال يواصل مسيرته نحــو الرقى والكمال . فالوليد البشرى يأتى الى الحياة وهو على حالة من الضعف تجعل استقبال البالغين له وتحملهم مسئولية رعايته ، أمرا مصيريا ، وفى نفس الوقت يكون قابلا ومستعدا للتشكل وفق ما يسمح به كيانه العضوى ووفق ما يحيط به من ظروف وملابسـات وخبرات خـلال عمليتى التربية التلقائية والمدرسية . ولولا قابلية الانســان هــذه للتشكل ولولا تباين مضمون التربية التلقائية والمدرسية التى يمر بهـا لكان من غير الممكن أن نلمح فروقا ذات قيمة بين الافراد فى المجتمع الواحد وبين الشعوب بعضها البعض ، بل لتحـول البشر من أقصى الأرض الى أقصاها لنسخ مكرره يصعب التمييز بينها كما هو الحــال فى عالم الحيوان والذى يفتقر كلية الى هذه الخصوصية التى ينفـرد بها الكائن البشرى .

(ب) الأسس التى تقوم عليها :

فاذا عرفنا أن ما يتميز به الوليد البشرى عند مولده هو ضعف مطلق وقابلية للتعلم لا يحدها الا امكانيات كيانه العضوى وامكانيات البيئة التى ينشأ فيها ، فهمنا : لم كان من الممكن أن تتحول طفلتان صغيرتان الى ذئبتين بشريتين . وواقعة هاتين الطفلتين ليست الوحيدة فى تاريخ الانسانية ، بل ان هناك الكثير من الأطفال الذين نشأوا بين أحضان الحيوانات وتعذر بعد العثور عليهم اعادتهــم الى الطبيعــة البشرية . وتتلخص واقعة الطفلتين الذئبتين فى أن أفـراد احــدى البعثات التبشيرية التى كانت تعمل فى الهند بعد الحـرب العالميــة الاولى ، عثروا على طفلتين صغيرتين فى أحد الأوكار التى تقطنهـا الذئاب . ووقت العثورعلى الطفلتين لاحظ أفراد هذه البعثة ، أنهما تتصرفان كما تتصرف الذئاب تماما ، فهما تمشيان على أربع ، تعويان تدافعان عن نفسيهما ضد كل من يقترب منهما مستخدمتين أظافرهمـا كمخالب . وبعد التحريات التى قامت بها البعثة التبشيرية بالتعاون مع المسئولين فى المقاطعة التى حدثت بها الواقعة ، تبين أن الذئاب قامت باختطاف هاتين الطفلتين من قرية صغيرة وكانتا فى ســن

مبكرة ، وبدلا من افتراسهما قامت الذئاب بالسهر عليهما ورعايتهما بين صغارها من الذئاب ، ولقد فشلت كل المحاولات التى بذلت لاستعادة الطفلتين الى حياة البشر ، وماتت الطفلة الصغرى (أمالا) بعد العثور عليها بوقت قصير ، أما الكبرى (كمالا) فقد استمرت فى الحياة حتى سن الرابعة عشر دون أن تتمكن - بالرغم من الجهود والمحاولات العديدة التى بذلت لاعادة تشكيلها - من تعلم لفظ واحد من لغة الكلام أو تتعود الأكل كما يفعل البشر بل بقيت تفضل أكل اللحوم النيئة عن المطهية وتفضل الظلام عن النور ولا تعرف المشي الا على أربع وتلعق الماء بدلا من أن تشربه وظلت هكذا حتى ماتت فى هذه السن .

وتمدنا هذه الواقعة بدليل اضافى يؤكد سلامة التصور الذى عرضنا له منذ قليل ، ذلك التصور الذى يحدد طبيعة الانسان على أساس خصائصها الملموسة بالفعل أى التى يمكن لنا ملاحظتها والتعرف عليها دونما رجم بالغيب ودون اللجوء الى المسلمات الوهمية الواهمة. ونعتقد أن كل ذى حس سليم يستطيع أن يدرك بسهولة ويسر أن الوليد البشرى ياتى الى الحياة وهو على حالة من الضعف عظيمة وقابلية للتعلم أعظم ندرك وجودها منذ اللحظات الأولى لمولده وتستمر معه حتى الموت ولا يحد من امكانياتها سوى خصوصيات الكيان العضوى والبيولوجى لهذا الوليد ونوع ما يمر به من تربية تلقائية كانت أو مقصوده .

ولو أن الوليد البشرى ياتى الى الحياة مزودا بقدرات عقلية وسمات انفعالية وخلقية محددة ومهارات ومواهب خاصة ، كلها معطاة له بالوراثة عند مولده وأن دور التربية بنوعيها هو أساسا اكتشاف تلك القدرات وتلك السمات وهذه المواهب والمهارات وتحويلها من حالة الكمون أو الوجود بالقوة الى حالة الفاعلية أو الوجود بالفعل ، لو أن ذلك كان صحيحا لكان من المستحيل أن تكتسب الطفلتان خصائص الذئاب لأنهما ستكونان على أساس هذا التصور الفاسد مفتقدتين تماما لطبائع الذئاب التى تنتقل بينهما بالوراثة .

وحينما نتساءل : اذا كانت الذئاب تتصرف وفق ما جبلت عليه أى تسلك سلوكا غريزيا ، فماذا حدث حتى تكتسب الطفلتان طبائع الذئاب ؟ وأين ذهبت قدراتهما واستعداداتهما الانسانية الموروثة ؟ الذى حدث أن الطفلتين كانتا تتمتعان كما يتمتع سائر البشر فى كل زمان ومكان بالقابلية اللا محدودة للتشكل والتعلم وأنهما أكتسبتا طبائع الذئاب لأنهما عاشتا بينهما وتشربتا خلال ذلك خصائصهما الانفعالية والسلوكية والحركية ·

(جـ) امكانياتها اللا محدودة :

وتتضح صحة وأصالة التصور الذى نأخذ به فى فهم وتفسير طبيعة الانسان أكثر وأكثر ، حينما نمعن النظر فى التغيرات الجذرية التى استطاعت بعض الأنظمة السياسية احداثها فى نمط الشخصية المراد تشكيل الافراد على أساسه ، مستخدمة فى ذلك تلك الأداة الخطيرة وهى التربية المدرسية · فمازالت أجيالنا تذكر بوضوح تام ، كيف استطاع النازيون فىالمانيا قبل الحرب العالمية الثانية خلق جيل من الشباب ذى شخصية خاصة تتفق ملامحها وديناميكيتها وتطلعات الحزب النازى الى الهيمنة على العالم واذلال الشعوب · جيل من الشباب ذو عقلية مبرمجة ، لا يستطيع التفكير الا فى حدود مالقنة من مبادىء وأفكار ويتصرف فى المواقف المختلفة من خلال أنماط محددة للسلوك تتوقف معها ارادته الحره فى أخذ المبادرة والتصرف بشكل مختلف · جيل ربى على أساس أن يكون أداة طيعة فى يد الحزب النازى يستطيع بها تحقيق مآربه وتطلعاته العنصرية · ولقد نجح بالفعل النازيون فى خلق هذا الجيل الذى أذاق العالم ويلات الحرب العالمية الثانية التى أوشكت أن تدفع بالحياة البشرية بأسرها الى هاوية نهايتها الأبدية · وليس تهويلا ما يروى من أن « هتلر » حينما أراد أن يطلع أحد رسل أعدائه على جبروته وعظمته والطاعة العمياء التى يوليها جيشه اياه ، أمر أحد جنوده بالمثول بين يديه ففعل ثم أمره بأن يفتح باب الشرفة ويلقى بنفسه من الطابق العلوى الى الشارع ، فلم يتردد الجندى للحظة واحدة بل أدى التحية ونفذ الأمر ومات ··

وتقوم المؤسسات التربوية فى المجتمعات الاشتراكية اليوم بتنشئة أجيال من الشباب على هدى من الفلسفة المـــادية التى ترفض الغيب ولا تعترف الا بعـــالم الشـــهادة وما يمكن ادراكه بالحواس الخمس . ونتيجة هذه التربية القائمة على الفلسفة المادية هى خلق أجيـــال من الشباب تفكر بطريقة مختلفة تماما عن تلك التى نعرفها لدى شـــباب المجتمعات الليبرالية وتتصرف فى الحياة على هـــدى من قيم تتناقض أيضا مع تلك التى يهتدى بها شباب هذه المجتمعات .

وعن طريق التربية المنظمة أيضا يحاول الاستعماريون أينما حلوا النفاذ الى أعماق الشعوب التى يسيطرون عليها بهدف تبـــديد طاقاتها واحكام السيطرة عليها ووسيلتهم الأسياسة الى ذلك هى بالتحديد ؛ خلق أجيال من الشباب تفكر بعقلية تابعة لا تستطيع تجاوز حدود عالمها الذى رسمه لها مربوها . وأجيالنا مازالت تذكر بوعيها السياسي ، كيف كان أحد أهداف الانجليز فى بلادنا يتركز فى تصفية نظام التعليم الوطنى واستبداله بنوع من التعليم الموجه لخدمة المصالح الاستعمارية ، تعليم تنحصر مهمته فى خلق شخصيات من المصريين تفكر كما يفكر الانجليز وتعمل على تمكينهم من احكام سيطرتهم على البلاد واستنزاف طاقاتها ومواردها . ولقد حدث فى فرنسا بعد وقوعها فى أيدى النازيين خلال الحرب العالمية الثانيـــة ، أن كان أول القـــرارات التى اتخذتهـــا « حكومة فيشي » المتعاونة مع الألمان هو صبغ التعليم الفرنسي بصبغة زراعية وتأكيد أن وجهة فرنسا زراعية وليست صناعية . ولا يخفى علينا ما وراء هذا القرار من نوايا استعمارية ، تستهدف بالدرجـــة الأولى تحطيم قدرات الشعب الفرنسي بحصر اهتماماته فى هذا الاطار الضيق وهو الانتاج الزراعى ، وليس أعظم من التربية أداة لتدعيم هذا التحول. وليس غريبا اذن أن نلاحظ أن فى كل مرة يستحوذ المستعمر على بلد، تكون المؤسسة التربوية أول معقل يعمل المستعمرون على النفاذ اليه والهيمنة على مقدراته .

والدلالة الهامة لكل ما تقدم هو أنه لا طبيعة جامدة يولد الانسان مزودا بها وبالتالى لا طبائع هناك للشعوب تجعل لبعضها قيمة أكبر من البعض الآخر ، وانما يولد البشر جميعا ولديهم الاستعداد والقابلية

للتشكل والتعلم . كل ما هنالك أن أفراد المجتمع الواحد يختلفون فيما بينهم من حيث ما يكتسبونه من قدرات عقلية وما يتقنونه من مهارات عضلية وحركية وما يوظفونه من معرفة الى غير ذلك ، وكذلك تختلف الشعوب فيما بينها من حيث نمط الشخصية الغالب فى كل منها ومن حيث قدراتها على الانجاز الحضارى ، لأن الظروف التى ينشأ فيها الأفراد داخل المجتمع الواحد تختلف باختلاف الطبقة التى ينتمون اليها ولأن الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية ... الخ ليست واحدة فى كل المجتمعات .

(د) اختلاف العقلية باختلاف التربية :

ولكن ، اذا كانت تلك حقيقة الانسان كما عرضناها فكيف نفسر ظهور النظريات العديدة التى روجت فكرة فطرية القدرات والاستعدادات العقلية وغيرها ؟ تلك الفكرة التى مازالت تستند اليها حتى اليوم النشاطات التربوية لكثير من الانظمة التعليمية . والاجابة على هذا السؤال متضمنة فى تاريخ الانظمة التعليمية ، ففى كل مجتمع تصل فيه فئات اجتماعية بفضل ما حصلت عليه من تعليم ، الى مراكز متميزة من الناحية الاقتصادية والسياسية والاجتماعية ، تظهر الحاجة الى تبرير وصول تلك الفئات دون غيرها الى هذه المراكز . وليس هناك من مبرر أقوى من أن يرتبط ذلك بما تتميز به هذه الفئات من قدرات واستعدادات لا توجد الا عند أفرادها ولا أقوى من أن تكون هذه القدرات والاستعدادات معطاة لهم بالوراثة ، الأمر الذى ييسر بالتبعية أن تنتقل الامتيازات التى تستحوذ عليها تلك الفئات الى الأبناء والأحفاد . ويترتب على ذلك أيضا أن يستمر احتكار التعليم بواسطة هذه الفئات باعتبار أنها أقدر من غيرها على التعديل ، وهكذا كان من الضرورى أن تظهر نظريات ترتدى ثياب العلم مروجة بأسمه لفكرة فطرية القدرات ، ميسرة بذلك استحواذ بعض الفئات الاجتماعية دون غيرها على التعليم المتميز ومن ثم على الامتيازات السياسية وغيرها . ونكتفى بذلك التلميح عن هذا الموضوع الذى سنعود اليه فى موضع لاحق لنوضح بالتفصيل مختلف جوانبه ونستخرج الدلالات التى ترتبط به .

وثم حقيقة هامة نتناساها وهى أن التربية المدرسية أو المقصودة التى واكب ظهورها ظهور المجتمعات المنظمة كما أسلفنا ، قامت أساسا لا لتنقب عن المواهب الكامنة لدى الناشئة وانما لتشكل نوعيات محددة من الافراد يستطيعون الوفاء بحاجات المجتمع فى المجالات المختلفة . ومما يساعدنا على ادراك هذه الحقيقة البسيطة بوضوح أكبر ، ما نلاحظه بين مجتمع وآخر من التباين الشديد والتنــــوع الكبير فى شـــخصيات الأفراد منظورا اليها عبر التاريخ ومن خلال الحـاضر الذى نعيشــــه اليوم أيضا . ففى فترات تاريخية بعينها يكون اهتمــــام المؤسســـة التربوية منصبا بشكل واضح على تنمية الخصائص الجســــمية لدى الناشئة على حساب بقية الجوانب الاخرى وفى فترات أخرى تنعكس الآية وينصب الاهتمام على تنمية القدرات العقلية أو اكساب الناشئة طريقة محددة للتفكير وفى غيرها من الفترات تتحول عملية التربية الى تزويد الناشئة بالمهارات العضلية والحركية التى تمكنهم من اتقان حرفة بعينها أو مزاولة مهنة محددة الى غير ذلك . وبالطبع تتحدد ملامح الشخصية السائدة فى كل فترة تاريخية وفق الاهتمام السائد فى عملية التربية ومعنى ذلك ببساطة أن ما نسميه (ذكاء) يتغير مضمونه بتغير الظروف التاريخية وتصبح الخصائص ذات القيمة العالية فى الوقت المعين عديمة القيمة فى وقت آخر وهكذا لا يتوقف تطور العقل الانسانى الذى يتشكل من خلال الحوار وعلاقات الأخذ والعطاء مع العالم المادى الذى يتعامل معه ويحاول السيطرة عليه .

وفى مجتمعنا الحاضر هنا فى مصر ، تتحدد ملامح الشـخصية المرغوب فى تنميتها على أساس من حاجات مجتمعنا فى المجـــالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية . وتنحصر مهمة التربية المدرســـية فى تشكيل الشباب واكسابه القدرات والمهارات التى تمكنه من أن يكون أداة المجتمع فى النهوض والتقدم ، وكلنا نستطيع أن نلمس بوضوح تام هذه الحقيقة البسيطة حينما نلاحظ كيف يتحدد توزيع التلاميـــذ بين القسم الأدبى والقسم العلمى على أساس من الســياسة الموضوعة ، فمنذ عشرين عاما كانت الغلبة للقسم الأدبى ونشهد اليوم موقفا مغايرا تماما ، فلم تعد الاقسام الأدبية فى المدارس الثانوية تمثل الا نســـبة

ضئيلة جدا . فهل طبائع شباب اليوم واستعداداتهم الموروثة غير طبائع شباب الأمس ؟! أبدا لا طبائع هناك ، كل ما حدث أن المجتمع يتطور ، وبتطوره تتغير حاجته الى نوعيات الافراد ومن ثم تنشأ ضرورة التركيز على تنمية شخصيات جديدة مزودة بالقدرات والمهارات اللازمة للمجتمع الجديد والذى لا يكون مجرد امتداد للمجتمع الذى تولد عنه ، وهناك اتجاه سائد على وجه الخصوص فى المجتمعات الاشتراكية ، يتلخص فى أن هذه المجتمعات تربط أنظمتها التعليمية ربطا وثيقا بعملية الانتاج ، ربطا يجعل من التربية أداة المجتمع الرئيسية لتشكيل الأيدى العاملة اللازمة لتنفيذ خطة التنمية الشاملة للمجتمع .

ومعنى هذا أن التربية المدرسية أو المقصودة لم يكن ليتسنى لها الوفاء بوظائفها المتغيرة عبر التاريخ الا بفضل تلك الطبيعة البشرية التى تتصف بالمرونة والقابلية للتشكل والتعلم . ولسنا بحاجة لنتحدث هنا عن أهمية التربية المقصودة فى عالمنا المعاصر ، فنحن نعيش عالما (مدرسيا) حسب تعبير أحد المفكرين التربويين فى الوقت الحاضر ، ففى بعض المجتمعات يصل حجم من يترددون على المؤسسات التربوية الى أكثر من نصف السكان . بل ان الاتجاه اليوم لتطور التربية الى خلق أنماط جديدة من المؤسسات التربوية والأنشطة التعليمية ، التى تسمح بمواصلة تربية المواطنين طيلة حياتهم وذلك لمجابهة الحياة الحديثة سريعة التغير والتبدل .

واذا كنا فى دراستنا هذه ، نعنى أساسا بالتربية المدرسية أو المقصودة ، فليس معنى ذلك أن التربية التلقائية أصبحت اليوم عديمة القيمة حتى تكون موضوعا للدراسة . فكما سبق أن أوضحنا فان التربية التلقائية مازالت حتى يومنا هذا احدى الأدوات الرئيسية فى تشكيل الناشئة ، بل اننا قلنا ان التربية المدرسية قد لا تستطيع بلوغ أهدافها نتيجة للآثار السلبية التى تنتجها التربية اللامدرسية .

ضرورة التنسيق بين التربية التلقائية

و

التربيـــة المدرســـية

اذا كان اهتمامنا فى الدراسة الحالية ، ينصب أساسا على التربية المدرسية أو التربية المؤسسية التى ينظمها المجتمع لصـــغار الناشـئة يتشكلون من خلالها وفق أهداف محددة ، فاننا لم نغفل خلال التحليل السابق ، ابراز خطورة دور التربية التلقائية أو اللامدرسية . ولقــد استخدمنا فى مواضع كثيرة مصطلح « غير مقصـوده » حينما كنـا نتحدث عن التربية التلقائية . وقد يجد البعض فى هذا المصطلح صفة غير صحيحة لا تنطبق على كثير من الأطراف الداخلة فى التربيـــة التلقائية . فأجهزة الاعلام على سبيل المثال من مذياع وتلفزيون تقوم بأدوار تربوية مقصوده ، فكيف ندخلهـا فى ما نســميه بالتربية غير المقصودة .

وفى الحقيقة ، ان ما نشاهده اليوم من قيام أجهزة الاعلام بأدوار تربوية مقصودة فى بعض الأحيان وغير ذلك فى أحايين كثيرة أخرى، لا يغير من واقع نشأة هذه الأجهزة ، فهى وغيرها لم ينشأ - كما هى الحال فى المدرسة - ليقوم على تربية الناشئة . كل ما هنالك أن الدور الذى كانت تؤديه هذه الأجهزة فى البـــداية ، بدأ يتغير ليضم فوق ما يضم ، أنشطة تستهدف بشكل مقصود تعديل سلوك الأفراد . وهذا التحول فى أدوار الأطراف التى تعتمد عليها التربية التلقائية ، يفرض اليوم علينا كتربويين ، ضرورة اعادة النظر فى ما يجب أن تكون عليه علاقة المدرسة بالمجتمع .

لقد أوضحنا فى أكثر من موضع ، كيف يتوقف النجاح المدرسي على الرصيد المعرفى والمهارى الذى يكتســبه الطفـــل قبل انتظامه بالمدرسة لقد أثبتت دراسات عديدة أجريت فى بلدان أوروبية وغيرها ، العلاقة الوثيقة بين نوع التعليم الجامعى والنشاة الاجتماعية أو الاسرية. واتجاه هذه العلاقة يمكن تحديده بانه : كلما كانت النشاة الاجتماعية

أو الاسرية للطالب عالية ، كلما كان حظه فى ارتياد المؤسسات الجامعية الممتازة أكبر . ومعنى ذلك بتعبير آخر ، أن الطلبة الذين ينتمون الى فئات اجتماعية ذات مستوى اقتصادى وثقافى مرتفـع ، تزداد فرصهم للالتحاق بأنواع التعليم المتميز ، والعكس صحيح أيضا . أى كلما كانت النشأة الاجتماعية أو الأسرية متواضعة ، كلما قل احتمال ارتياد أنواع التعليم المتميزة . ويهمنا أن نؤكد هنا على حقيقة مثل هـــذه النتائج وكونها تعبر عن الاتجاه العام السـائد فى معظم الانظمة التعليمية . ومعنى ذلك ان هناك بالطبع استثناءات لهذه القاعدة ، فهنـــاك من الطلبة من ينشأون فى بيئات متواضعة ومع ذلك يرتادون المؤسسات التعليمية فى أرقى أنواعها . لكن ذلك الاستثناء لا يغير من حقيقـــة الأمر شيئا ، فهناك علاقة وثيقة بين نوعية النشأة ونوعية التعليم .

ويكفى لتوضيح ما ســبق ، أن نلقى بعض الضوء على نتـــائج دراسات تمت فى فرنسا خلال الستينات من هذا القرن . ففى دراســة استهدفت توضيح مدى تأثر المستقبل التعليمى بالأصل الاجتماعى لطلبة الجامعات ، كانت النتائج كما يلى :*

---

* Bourdieu' La Reproduction. P. 260

الفرص الدراسية تبعا للأصل الاجتماعى ـ فرنسا
(١٩٦٥ ـ ١٩٦٦)

الانتماء المهنى الاجتماعى للأب	الفرص الموضوعية للالتحاق بالجامعة	معدل التوزيع بين أنواع التعليم المختلفة				
		علوم	آداب	حقوق	طب	صيدلة
	٧ر٢					
عمال زراعيون	١	٤٥	٣٨	١٢ر٩	٣ر٣	٨ر
ملاك زراعيون	٨	٣٩ر٢	٣٥	١٦ر١	٦ر٢	٣ر٣
عمـــال	٣ر٤	٤٢ر١	٣٧ر٢	١٤ر٧	٥	١
موظفـــون	١٦ر٢	٣١ر١	٣٥ر٥	٢١ر٥	٩ر٢	٢ر٧
مديرو أعمـــال صناعية وتجـــارية	٢٣ر٢	٣٠ر٥	٣٠ر٦	٢١ر٦	١٢	٤ر٨
مديرون صنـــاعيون	٧١ر٥	٢٦ر٦	٢٦	٢٦ر٥	١٤	٦ر٤
كوادر متوســـطة	٣٥ر٤	٣٤ر٣	٣٥	١٨	٩ر٩	٢ر٨
مهن حرة وكوادر عالية	٥٨ر٧	٣٠	٢٧	٢١ر٥	١٦ر٢	٥ر٢

والبيانات المتضمنه فى الجدول السابق تقرأ كما يلى : اذا كانت هناك مائة فرصة متاحة للالتحاق بالتعليم الجامعى ، فان الحظ الموضوعى للفئات المختلفة للاستفادة من هذه الفرص هو : فرصة واحدة للعمال الزراعيين ، ثمانية لابناء الملاك الزراعيين وهكذا الى آخر الجدول . أما الخانة الثانية التى توضح توزيع الفئات بين انواع التعليم ، فتقرأ بياناتها على أساس : أعداد الفئات المختلفة التى تقبل فى التعليم الجامعى يتم انتظامها فى أنواع التعليم المختلفة وفق المعدلات الموضحة فى الجدول ؛ كل مائة طالب من أبناء فئة العمال الزراعيين على سبيل المثال يتوزعون بين أنواع التعليم المختلفة وفق المعدلات الموضحة بالجدول : ٤٥ر٣ طالبا فى كليات العلوم ، ٣٨ بالآداب ، ١٢ر٩ بالحقوق ، ٣ر٣ بالطب ، ٨ر بالصيدلة – على حين نجد أن كل مائة طالب من أبناء فئة المهن الحرة والكوادر العالية يحتلون اماكنهم بانواع التعليم المختلفة وفق المعدلات : ٣٠ بالعلوم ، ٢٧ بالآداب ، ٢١ر٥ بالحقوق ، ١٦ر٢ بالطب ، ٥ر٢ بالصيدلة وهكذا مع بقية الفئات الأخرى .

وكما يتضح من بيانات الجدول السابق ، فان الأصل الاجتماعى يحدد الفرص الموضوعية للالتحاق بالتعليم الجامعى ويحدد فى نفس الوقت نوعية التعليم . والاتجاه العام كما يتضح من الارقام هو أنه كلما ارتفع الأصل الاجتماعى كلما زادت الفرص الموضوعية لمواصلة التعليم الجامعى وارتفعت أيضا نوعية التعليم الأكثر احتمالا . فابناء العمال الزراعيين يذهبون فى غالبيتهم الى كليات العلوم والآداب ، على حين نجد أن أبناء المهن الحرة والكوادر العالية يستأثرون بنصيب الأسد فى كليات الحقوق والطب والصيدلة . وجدير بالذكر هنا أن كليات الحقوق تؤهل مرتاديها فى المجتمع الفرنسي لتولى مناصب قيادية بعكس ما قد تعرفه مجتمعات أخرى .

واذا كنا هنا بصدد الحديث عن التعليم الجامعى ، فاننا بصدد موقف هو فى الواقع محصلة للماضي المدرسي الذى مرت به الفئات المختلفة . ففرصة الالتحاق بالتعليم الجامعى ومواصلته فى نوع بعينة منه ، تتحدد منذ بداية التعليم المنظم أى منذ المدرسة الابتدائية . والنتيجة التى تهمنا فيما عرضنا له من نتائج ، تتلخص فى الحقيقة

التى القينا عليها الضوء فى كل ثنايا الفصل الحالى ـ تلك الحقيقة التى توضح العلاقة الوثيقة بين التربية المدرسية والتربية اللامدرسية . ان النجاح المدرسي يتوقف بدرجة كبيرة على نوع التربيـــة التى يتلقاها الناشئة خارج المدرسة . تلك التربية التى أطلقنا عليها مصطلح « التربية التلقائية » والتى تبدأ منذ المولد ولا تتوقف الا بالموت . تربية تتوفر عليها أطراف عديدة ، تتباين أدوارها وقد تتفق ، وتتجدد الآثار التى تنجح فى احداثها ، مستقبل الناشئة المدرسي وغير المدرسي .

واذا كانت النتائج السابقة تتعلق بالمجتمـــع الفرنسي ، فهى فى الحقيقة تعبر فى نفس الوقت عن ظاهرة عامة تعرفها كل الانظمـــة التعليمية . ففى كل المحتمعات على اختلاف ايديولوجياتها ، تستأثر الفئات الموسرة اقتصاديا والمتميزة ثقافيا بمعـدلات عاليـــة على كل مستويات التعليم ، وتجتهد السياسات التعليمية لتحقيق نوع من التوازن يسمح بالتمثيل المتكافىء للفئات المختلفة فى أنواع التعليم المتوفرة ، وبالطبع يعرف مجتمعنا هذه الظاهرة وان كانت الدراسات التى تهتم بتوضيح مدى تحقق تكافؤ الفرص التعليمية ، ما تزال قليلة نسبيا .

ان ما اثبتته الدراسة السابقة ، أثبتته دراسات عديدة لا يتسـع المجال هنا للحديث عنها ، ويجد القارىء فى نهاية الفصل ثبتا يضم العديد من المراجع التى عالجت هذه القضية . ان ما يهمنا فى هـــذا المقام هو بالتحديد ادراك العلاقة الوثيقة التى تربط التربية المدرسية بالتربية اللامدرسية ، ومدى التأثير المتبادل والمستمر بينهما . اننـــا اليوم نستطيع ، فى ضوء نتائج الدراسات العلمية الكثيرة ، القول بأن فشل التربية المدرسية فى تحقيق اهدافها ، يرجع بدرجـــة كبيرة الى فساد التربية التلقائية وتناقضها مع ما ترمى اليه التربية المدرســية . وفى واقعنا التربوى المصرى العديد من المؤشرات التى توضح بشـــكل جلى مدى اعتماد النتائج التى تحققها مؤسساتنا التربوية على ما يتـم داخل المجتمع من تفاعل بين الاطراف المؤثرة فى التربية التلقائية .

ومن بين تلك المؤشرات ، مانلمسه من تناقض واضح بين القيـم الخلقية التى تركز عليها المقررات الدراســية ، سواء تلك التى تعنى بتشكيل الخلق ام تلك التى تعمل على اكساب المعـــارف المختلفة ،

والممارسات العملية فى واقع الحياة ٠ الامر الذى يترتب عليه أن تفقد القيم الخلقية المتعلمة كل فا عليتها فى توجيه السلوك ، لتتحول الى مجرد ألفاظ جوفاء لا معنى لها ٠ والاخطر من هذا أن يروج الكثير من اطراف التربية التلقائية ، لقيم مناقضة لتلك التى تحرص على تأكيدها التربية المدرسية ٠ وهنا يكون الازدواج فى السلوك ويكون التناقض فى العمل ويكون التمزق الداخلى للشباب ، فأى الطرق يسلك٠ وحينما تفقد القيم فاعليتها فى توجيه السلوك وحينما يتعرض الشباب للاختيار بين قيم تتناقض فيما بينها ، يفقد المجتمع أسباب وحدته ورقيه واستقراره ٠

ولايقتصر الأمر بالطبع على مجرد التناقض على مستوى السلوك الخلقى فحسب وانما يمتد الأمر ليشمل طريقة التفكير وتوظيف الرصيد المعرفى والمهارى الذى تحاول المدرسة تزويد النشء به ، فقد تحرص التربية المدرسية على ان يكتسب النشء عقلية علمية تقوم على ربط الاسباب بمسبباتها واتباع قوانين التفكير الصحيح فى الملاحظة والتفسير والاستنتاج للظواهر المختلفة ، ومع ذلك تظل هذه العقلية معطلة لاتذهب ابعد من حجرة الدراسة ٠ عقلية تكتسب للتعامل فقط مع ذلك العالم المنعزل ، عالم المدرسة ٠ وحينما يخرج النشء ليواجه الحياة يجد نفسه مضطرا للتعامل معها بعقلية أخرى تتباين كثيرا عن تلك العقلية المدرسية ، تباين قد يصل الى حد التناقض ٠ وهنا أيضا يكون الازدواج والتناقض فى السلوك والتمزق الداخلى ٠

والمعلومات المكتسبة هى الأخرى تتحول فى واقع الحياة الى مجرد الفاظ وعبارات خالية من كل مضمون حينما تدير الحياة فى المجتمع ظهرها الى الحقائق العلمية التى تتبناها التربية المدرسية ٠ فحينما تكتسب المعلومات والمعارف دون ان تتوافر للناشئة فرص توظيفها واستخدامها فى فهم الحياة وتغييرها نحو الأفضل ، هنا أيضا تزداد عزلة التربية المدرسية عن الحياة ، وتزداد لفظية التعليم ومن ثم يفقد المجتمع اموالا وجهودا بلا طائل ٠ وهنا أيضا يزداد ازدواج الحياة حدة وتزداد عزلة التربية المدرسية ويحتدم الصراع الداخلى لدى الأفراد ٠ ولسنا بحاجة الى ايراد الامثلة على ذلك الموقف

الذى يعيه كل من تعلم فى بلدنا وحصل قدرا من المعلومات والمعـارف المدرسية ٠ ان العلاقة بين كم المعارف التى شحنت فى عقولنا طـوال سنوات الدراسة والكم المعرفى الذى نستخدمه فى واقع الحياة ، تكاد ان تكون منعدمة ٠ فالكثير من المعارف والمعلومات ، تنتهى صلتنا بها بعد أداء الامتحان مباشرة ٠

ان الوعى بتلك المؤشرات التى توضح مدى الانفصال بين التربية المدرسية والتربية اللامدرسية ، بين ما تسعى المدرسـة الى تحقيقـه وما تتطلبه الحياة العملية للمجتمع ، بين ما يمـكن للناشـئة اداؤه وما يضطرون الى القيام به من اعمال ، بين ماينبغى أن يكون وما هو واقع بالفعل ٠٠ هذه المؤشرات تفرض علينا كمربين ضرورة اعـادة النظر فى طبيعة العلاقة التى تربط بين التربية المدرسية والمجتمـع بأسره ٠ ان الاطراف التى تشترك فى تشكيل الناشئة ، اصبحت اليوم على درجة كبيرة من التنوع والكثرة ، حتى انه ليصعب احداث قـدر معقول من التنسيق بينها ٠ فبعد ان كانت الأسرة الى عهد قريب تمثل الطرف الاساسي والهام الذى يشترك مع المدرسة فى تشـكيل النشء واكسابه شخصيته المتميزة ، نجد اليوم اطرافا أخرى عديدة ربما فاق اثرها ما تستطيعه الاسرة والمدرسة مجتمعين ٠ ان جهازا كالتليفزيون على سبيل المثال ، ينتشر اليوم ليدخل حياة كل أسرة ليستأثر بنصيب الأسد من وقتها ، ان جهازا كهذا لهو بحق كما وصـفه البعض : الأب الثانى ، بكل ما تحمله كلمة أب من معنى وسلطة وتأثير ٠ وخطورة هذا الأب انه واحد لكل الأبناء ، ينطق كلمات محسوبة ويروج لسـلوك مدروس ويدافع عن قيم بعينها ٠٠ جهاز كهذا ينتج فى نفوس الناشئة والكبار أيضا آثارا ويترك فى نفوسهم بصمات أعظم بكثير مما تستطيعه الاسرة والمدرسة ٠

ان التربية المدرسية لا يمكن ان تحدد أهدافها بعيـدا عن بقيـة الاطراف التى تسهم فى تشكيل الشخصية بطريق مباشر أو غير مباشر ٠ فالأهداف التربوية التى يسند تحقيقها الى المؤسسات التعليمية ، تظل شعارات جوفاء طالما لم تتهيأ ظروف العمل المواتية التى تسمح لهذه المؤسسات بأن تشترك مع الاطراف الاخرى فى عزف سيمفونية يختفى

خلالها التناقض وعدم الاتساق . فالأمر فى المجتمع الحديث لم يعد مجرد اتخاذ بعض الاجراءات التى تضمن التنسيق بين دور الأسرة والمدرسة أو التقليل من الآثار السلبية للتربية الاسرية وانما يتطلب الأمر فوق هذا عملا جماعيا مؤسسا على نتائج العلوم المختلفة ، لوضع سياسة تربوية شاملة تلتزم بها كل الاطراف التى تشترك فى عملية التنشئة . سياسة تربوية شاملة ، تأخذ فى اعتبارها متطلبات المجتمع فى الحاضر وتطلعاته فى المستقبل ، فتحولها الى أهداف واضحة محددة يتوفر على تحقيقها المشتغلون بالتعليم والتربية وترقية السلوك . ولسنا هنا فى وضع يسمح لنا بتوضيح الصيغة المناسبة لوضع هذه السياسة ، فتلك مسألة يحسمها الحوار والنقاش حينما تكون الفكرة قد قبلت ووضعت موضع البحث والدراسة . وما تجدر الاشارة اليه ونحن بصدد انهاء الفصل الاول ، هو ضرورة الوعى بأهمية وضع سياسة تربوية شاملة وفق المفهوم الذى حددناه . ولسنا بحاجة بعد ما قدمنا أن نؤكد على ضرورة الربط بين التربية المدرسية والتربية اللا مدرسية ، فاذا كنا نركز فى هذه الدراسة على التربية المدرسية ، فان ذلك يرجع الى عدم امكانية دراسة كل شيء فى نفس الوقت . وعلى الرغم من ذلك التحديد المنهجى، لم نتغافل لحظة واحدة عن ابراز ما يربط بين موضوع دراستنا : التربية المدرسية وكل طرف يشترك فى تنمية الشخصية الانسانية بشكل أو بآخر .

وبعد كل ما تقدم فى هذا الفصل ، تتضح المقولة الاساسية التى صدرنا عنها منذ البداية ، تلك المقولة التى تجعل من التربية كائنا ما كان شكلها ، ضرورة فردية ومجتمعية . فبدون التربية لا يمكن للانسان ان يجسد ويحقق صفة انسانيته وبدونها أيضا يعجز المجتمع ان يحقق أهدافه الحاضرة والمستقبلة . بل اننا قد رأينا كيف يحتاج المجتمع المعاصر الى جهد عظيم لتنسيق عمل الأطراف المختلفة التى تشترك فى تشكيل الافراد واذكاء ذواتهم . جهد يذهب أبعد بكثير من محاولة تخطيط سياسة تعليمية يطلب الى المؤسسات المدرسية الوفاء بها . جهد ينطلق من ضرورة التنسيق بين التربية المدرسية والتربية اللامدرسية باختلاف مؤسساتها وأطرافها الفعالة .

مراجع الفصل الأول

١ - ابراهيم محمد الشافعى **الاشتراكية العربية كفلسفة للتربية** ؛ النهضة المصرية ، القاهرة ١٩٧١ .

٢ - أمين مرسي قنديل : **اصول التربية وفن التدريس** ، لجنة التاليف والترجمة والنشر ، القاهرة ١٩٤٥ .

٣ - حامد عمار : **فى بناء البشر** ، دار المعرفة ، القاهرة ١٩٦٨ .

٤ - على عبد الواحد وافى وآخرون : **اصول التربية ونظام التعليم** ، الرسالة ، القاهرة ١٩٥٥ .

٥ - على عبد الواحد وافى : **عوامل التربية** ، الانجلو المصرية ، القاهرة ١٩٥٨ .

٦ - ف . هاديسون ، ت . مايرز ، التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادى ، النهضة المصرية ، مترجم القاهرة ١٩٦٦ .

٧ - محمد الهادى عفيفى : **التربية والتغير الثقافى** ، الانجلو ، القاهرة ١٩٦٢ .

٨ - محمد سامى عفيفى : **التعليم فى الدول الاشتراكية والرأسمالية**، الانجلو ، القاهرة ١٩٧٣ .

٩ - محمد لبيب النجيحى : **الأسس الاجتماعية للتربية** ، الانجلو ، القاهرة ١٩٦٢ .

١٠ - محمود بسيونى : **التربية لمجتمعنا الاشتراكى** ، دار المعارف ، القاهرة ١٩٧٠ .

١١ - منصور حسين ، كرم حبيب : **التغير الاجتماعى والتعليم** ، مكتبة الوعى العربى ، القاهرة ١٩٧٢ .

١٢ - وزارة التربية والتعليم ، مركز الوثائق : توصيات مؤتمر التعليم فى الدولة العصرية المنعقد بمبنى نقابة المهن التعليمية بالقاهرة ٢٠ - ٢٣ فبراير ١٩٧١ .

١٣ - وزارة التربية والتعليم ، مكتب الوزير : مذكرة موجزة فى سياسة التربية والتعليم فى اطار خطة التنمية الثانية ، القاهرة ١٩٦٥ .

المراجع الاجنبية

1 — Bourdieu P. et Passeron. J.C. : **Les Hèrètirs, les Etudiants et La Culture,** Minuit, Paris 1969, 1 ère éd. 1964 189 P.

2 — Baudelot C. et Establet R. : **L'Ecole Capitaliste En France,** François maspero, paris 1971, 340 P.

3 — Chateau J. : Le milieu professionnel du pére et l'equilibre coractériel des enfants, in **Enfance,** Paris 1961.

4 — Juvigny P. : **L'Egalité Devant L Education,** Unesco, Paris, 1962, 79 P.

5 — La gneau J. M. Education Egalité et socialisme, Anthroipos Paris 1969, 172 P.

6 — Malson L. Les **Enfants Sauvages, Mythe et Réalité,** tr Fn, Dunod, Paris 1959.

7 — Paiget J. : **La Psychologie De L'Intélligence,** Armond Colin, Paris 1973, 1 ère éd. 1967. 192 P.

8 — Tort M. : Le Quotièn intellectuel. Q. I, François Maspero **Paris** 1974, (col. cahiers libres 266-267), 184 p.

9 — Young M : **Méritocratie En Mai 2033,** S.E.D.E.I.S, Paris 1969, 1 ère éd 1958, 251 p.

الفصل الثانى

مبحث أصول التربية

بين الواقع وتصورنا له :

ان المعـرفة الدقيقـة لطبيعـة المؤسسات المختلفـة التى تبتكرها المجتمعات لتأمين استقرارها فى الحاضر واستمرارها فى المستقبل ، لم تتحقق الا فى فترة متأخرة من تاريخ الانسانية . فالأسس التى تقوم عليها عملية الانتاج فى المجالات المختلفة والقوانين التى تحكم علاقات الأطراف المشتركة فى هـذه العملية ، قديمة قدم الانسان على الأرض وهى بهذا أسبق من علم الاقتصاد الذى يحاول اليوم اثراء معرفتنا بهذه الأسس وتلك القوانين . واللغة منذ ابتكرها الانسان تقـوم بوظيفتها الاساسية كأداة اتصـال بين أفـراد المجتمع الحاليين وكأداة بث لتراثه الحضارى فى الأجيال اللاحقة وذلك قبل كل محاولات التقنين لقواعدها وتبيان منطق استخدامها . ومنـذ آلاف السنين تتخذ المجتمعات من المدرسة أداة رئيسية لتشكيل النشء وفق احتيـاج مشـاريعها الحاضرة دون أن تولى أى اهتمام لدراسة هذه المؤسسة الخطيرة والتعرف على القوانين التى تحكم حركتها وتطورها .

وتنطبق تلك الحقيقة الأولية التى حاولنا الاحاطة بها من خلال الأمثلة السابقة ، على كل المؤسسات التى تعرفها مجتمعاتنا الحديثة اليوم ، ابتداء من الاسرة فى أبسط صـورها الى التنظيمات السياسية والاقتصادية المعقدة وما يقوم بين هذين المستويين من مؤسسات لا حصر لها . وادراك تلك الحقيقة يقتضي منا التسليم بثلاث نتائج تلزم عنها ، وهى نتائج تمثل علامات بارزة عـلى طريق تطـور البحث العـلمى فى مختلف مجالات المعرفة :

أولا : فى غيبة المعرفة العلمية ، يستند تفسير الظواهر الانسانية وغيرها الى معرفة تجريبية تستمد أساسا من الخبرة المباشرة التى يمر بها الأفراد والجماعات والتى تختلف شكلا ومضمونا باختلاف الظروف

والملابسات التى تتم فيها . وحتى حينما تتوفر المعرفة العلمية عن ظاهرة معينة ، تستمر هذه المعرفة التجريبية جنبا الى جنب مع المعرفة الجديدة لتقـوم بتفسير كل الجوانب التى لم تتعرض لهـا المعـرفة الجديدة .

ثانيا : يترتب على ما سبق ، ضرورة أن يقوم كل جهـد منظم يتصـدى لتفسير ظاهرة معينـة أو لدراسـة بعض جوانب الحيـاة الاجتماعية ، بالفصل بين شيئين من طبيعتين مختلفتين ؛ الشيء الذى يراد دراسـته كما هو فى الواقع من جانب والتصورات التى تحفظها ذاكرة المجتمع وأفراده عن هـذا الشيء أى المعرفة التجريبية عنـه من جانب آخر . وبالطبع بقدر طاقتنا على التزام الموضوعية فى ملاحظة الشيء المراد دراسـته ، أى بقـدر ابتعادنا عن التصورات السـائدة والتفسيرات القبلية apriori عن هـذا الشيء - موضوع دراستنا - بقدر ما تكون دقة نتائجنا وقابليتها للتطبيق . وأخطر ما يهدد الجهد الذى يكرس لدراسة ظاهرة معينة ، هو عدم القدرة على تجاوز المعرفة السائدة عن هذه الظاهرة ، تلك المعرفة التى غالبا ما تكون خاطئة فى كثير من جوانبها والتى تشكل بذلك عائقا وستارا كثيفا يحول بيننا وبين الرؤية الواضحة . ولا يعنى ذلك عدم جواز وضع التصورات السائدة عن ظاهرة معينة أى الفهـم التجريبى المتعلق بهـا ، موضع الدراسة ، فهناك أهمية لذلك بالطبع ، المهم أن نكون واعين منـذ البداية بما نهتم بدراسته .

ثالثا : ويترتب على النتيجتين السابقتين ، نتيجة ثالثة مؤداها أن التصدى بالدراسة لموضوع معين ، يتطلب أخذ موقف من الدراسات السابقة التى تعرضت بالدراسة لهذا الموضوع . وهذا الموقف النقدى يعنى ؛ فحص نتائج الدراسات السابقة فى ضـوء منطلقاتها وبداياتها الأولى ، بهدف التعرف عما اذا كانت هذه النتائج تتعلق بظاهرة محددة أم بالتفسيرات السائدة عنها . ولا يمكن لدراسة علمية أن تأتى بجديد دون أن تلم بأطراف المعرفة العلمية المتوفرة عن الموضوع الذى تعتزم دراسته . والتقدم العلمى ليس تراكما كميا لنتائج أبحاث تأتى لتضاف الى نتائج سابقتها ، وانما التقدم العلمى يتحقق هناك حينما تتمكن

الابحاث الجديدة من استيعاب الرصيد المعرفى القائم واعادة صياغته بشكل يجعل من اضافات الأبحاث الجديدة أجزاء أصيلة فى هذا الرصيد .

الواقع التربوى موضوع للدراسة

(أ) التناول الموسوعى :

ان ظهور علم معين يرتبط ارتباطا وثيقا بوجود موضوع محدد ، يختص هذا العلم دون غيره من العلوم بدراسته ، ولا يتعرض هذا التحديد والتخصيص مع امكانية اشتراك مجموعة من العلوم فى دراسة شيء بعينه ، وأبرز مثال على ذلك مجموعة العلوم التى تعنى بدراسة الكائن البشرى ، فيتناول كل علم جانبا محددا من هذا الكائن الواحد . ويعلمنا التاريخ أن تقدم العلوم يرتبط ارتباطا وثيقا بتضييق نطاق اهتماماتها أى بتحديد موضوعات دراساتها وهو ما يترجم اليوم بظاهرة التخصص الضيق . فبعد أن كان المذهب الفلسفى هو النسق المعرفى الوحيد الذى يقدم تفسيرا لكل ما فى الوجود ، أخذت العلوم المختلفة فى الظهور تدريجيا وأخذ كل منها يهتم بجزئية محددة يحاول تفسيرها وابراز خصائصها وتوضيح القوانين التى تحكم علاقاتها بالكل الذى تنتمى اليه . لقد كان قصور الفلسفة عن اعطاء تفسيرات دقيقة ومقنعة للعديد من الظواهر التى اعملت فيها النظر ، أحد العوامل الرئيسية التى يسرت عملية تفتيتها فى أنساق فكرية ، أخذ كل منها يضيق من مجال اهتمامه ليتحول ، مع تزايد فاعلية رصيده المعرفى ، الى مانعرفه اليوم بالعلم .

واذا كان تحديد العلم لمنهجه فى الملاحظة والتفسير ، أحد الشروط الأساسية لقيامه ، فان ملامح هذا المنهج لا تتضح ولا يتحدد مضمونها الملموس الا حينما ينجح هذا العلم فى حصر موضوع دراسته . وأول ما نلاحظه ونحن نحاول تحديد موضوع مبحث أصول التربية ، هو اشتراك هذا المبحث مع العديد من العلوم الأخرى فى الاهتمام بدراسة أخطر المؤسسات التى ابتكرتها المجتمعات وهى المدرسة . ومنذ أن بدأت المجتمعات المنظمة اتخاذ المدرسة أداتها الرئيسية لتشكيل

النشء وتزويده بالسمات الخلقية والمهارات المختلفة ، لم ينقطع اهتمام المفكرين بدراسة هذه المؤسسة لرفع درجة أدائها وتحسين عائدها ، وكما فى المجالات الأخرى ، فان هذا الاهتمام كان يتغير شكلا ومضمونا وفق خط التطور الذى المحنا اليه منذ قليل . ففى البداية ومع التنظيمات البسيطة لهذه المؤسسة كان الاهتمام بدراستها اهتماما موسوعيا يقوم فيه الفيلسوف أو المفكر بتناول كل الجوانب المتعلقة بتنظيمها وأهدافها ووسائلها الى غير ذلك من الجوانب التى تشكل اليوم موضوعات تستقل بدراستها علوم عديدة .

ومن أقدم الفكر الفلسفى التربوى الذى يعبر عن هـذا التناول الموسوعى ، ما حاوله « **أفلاطون** » فى كتابه : « **الجمهورية** » من اعطاء صورة لأكمل نظام تعليمى فى رأيه ، استقى عناصرها مما استحسنه فى نظامى التعليم الاسبرطى والأثينى . وغنى عن القول أن غياب مثل هذا الفكر الفلسفى التربوى فى مجتمع ما ، لا يعنى على الاطلاق جهل هذا المجتمع بالتعليم المنظم الذى يستند الى تصورات تربوية محددة . فمجتمعنا على سبيل المثال عرف المدرسة منذ أقدم عصوره التاريخية ، ومع ذلك لم يخلف لنا المصريون الأقدمون فكرا تربويا مكتوبا ، الأمر الذى لا يعنى انعدام هذا الفكر أصلا ، وانما فى هذه الحالة كما فى حالات أخرى كثيرة ، يكون الفكر التربوى عبارة عن مجموعة من الممارسات والتقاليد غير المكتوبة يستند اليها النشاط التربوى كله وتنتقل من جيل الى جيل بالتقليد والمحاكاة . ونحن حينما نصادف فى آثار الفراعنة عبارة كتلك التى حاول بها معلم من مصر القديمة استثارة حماس تلميذه ، لا يمكن لنا الا أن نسلم بوجود معرفة عملية يستند اليها العمل التربوى ويتحدد على أساسها الكثير من خصائصه . لقد وجه هـذا المعلم حديثه لتلميذه قائلا : « تتعلم الحمائم كيف تبنى اعشاشها ، وتتعلم الصقور كيف تطير ، وأنا سأعلمك حروفك أيها الكسول الصغير » . عبارة عابرة ، لكنها تفصح عن الكثير من التصورات التربوية التى انتظم على أساسها العمل التربوى فى مصر القديمة . ولسنا بحاجة هنا الى أن نقف أمام تلك العبارة التى تنطق بايمان ذلك المعلم وثقته فى قابلية كل الأطفال للتعلم .

ولقد ظل التناول الموسوعى للمدرسة الطابع المميز لكل الكتابات التربوية التى تلت محاولات الاغريق . تجد ذلك فى أعمال المفكرين المسلمين من أمثال ابن سينا و مسكوية والبيرونى والغزالى وابن خلدون وغيرهم . كما نجده أيضا فى آثار المفكرين الأوربيين الذين مهدوا لقدوم عصر النهضة من أمثال :

J.A. Comenius (١٥٩٢ - ١٦٧٠) J. Locke (١٦٣٢ - ١٧٠٤)
J.I. Rousseau (١٧١٢ - ١٧٧٨) H. pestalozzi (١٧٤٦ - ١٨٢٧) .

(ب) مبحث الأصول واحد من علوم التربية :

ولكننا اليوم نتعامل مع واقع مختلف تماما ، فلقد انسحبت الرؤى الموسوعية لصالح مجموعة من العلوم أخذ كل منها يختص لدراسة جزئية محددة فى الواقع التربوى ، لتستطيع فى النهاية بلورة نظرية متكاملة تسمح بفهم أفضل لهذا الواقع ولمنطق حركته وتطوره . ويصل فى الوقت الحاضر عدد هذه العلوم والتى يطلق عليها الباحثون اليوم اسم : علوم التربية الى ثمانية أفرع تصنفها : **الموسوعة التربوية الفرنسية** على أساس التقارب فيما بينها فى خمس مجموعات :

١ - مجموعة العلوم التى تعنى بدراسة الأنظمة التعليمية فى ماضيها وحاضرها : تاريخ التربية ، التربية المقارنة ، اقتصاديات التعليم .

٢ - مجموعة العلوم التى تستند الى نتائج علوم أخرى لتفسر خواص الأنظمة التعليمية مثل علم البيولوجى التربوى ، علم النفس التربوى ، علم الاجتماع التربوى .

٣ - مجموعة العلوم التى تعنى بدراسة طرق التعليم والتعلم : مثل علم التجريب التربوى . وعلم تقنين الخبرات التربوية .

٤ - المجموعة الرابعة ويأتى فيها فلسفة التربية والتى تعنى أساسا بتناول التربية من منظور شمولى متكامل .

لم نضع المجموعة الخامسة بين ما أوردنا هنا ، حيث تقصرها الموسوعة على العلوم الثلاثة التى تعتمـــد عليها الأفرع الأخرى التى ذكرناها فى المجموعة الثانية : البيولوجى ، علم النفس ، علم الاجتماع

وبالطبع لا يمثل هذا التصنيف نهاية المطاف فى عمليـــة النمو المتزايد لعلوم التربية ، بل على العكس من ذلك تماما فان مؤشرات المستقبل تنبىء بمزيد من التخصصات الجديدة التى تستطيع استكمال أوجه النقص فيما تقدمه العلوم الحالية من نتائج . وأول ما نلاحظـــه على هذا التصنيف ، هو غياب مصطلح شائع الاستخدام عندنا ، ونعنى به : أصول التربية والذى نحاول فى هـــذا المقـام تحديد اهتماماته والتعريف به . وفى الحقيقة لا تعنى هذه الملاحظة أكثر من خلاف فى المسميات ، فما نعالجه هنا من قضايا ومشكلات فى اطار مبحث أصول التربية يعالجه الأوربيون فى اطار علم الاجتماع التربوى . وعلى هذا الاساس ، فان مختلف العلوم التى وردت بهذا التصنيف باستثناء علم البيولوجى التربوى ، معروفة لدينا بل ويدخل معظمها ضـمن برنامج اعداد المعلمين .

(جـ) مصطلح أصول : المفهوم والمـاصدق :

ولما كان اهتمامنا هنا ينصب أساسا على تحديد موضوع مبحث أصول التربية ، فانه من الطبيعى الا نتوقف كثيرا عند اهتمام العلوم الأخرى والتى هى مهمة المشتغلين بهذه العلوم كل على حدة . ولمـا كان من الضرورى أن تكون هناك علاقة بين التسمية التى نطلقها على علم معين وموضوع اهتمام هـــذا العلم ، فاننا نجـد من الأوفق أن نتعرف على دلالات التسمية الشائعة عنـــدنا قبـل أن نحـاول حصر الجوانب التى تشكل موضوع هذا المبحث . ويعنى مصطلح أصول فى الصيغة التى نستخدمها ؛ الركائز أو الأسس التى تنهض عليها عملية التربية . حينما نحاول على سبيل المثال ، تاصيل معرفتنا بشيء معين نقوم برد هذا الشيء وربطه بجذوره الأولى والتى تمثل الروافد التى تمده بعناصر كينونته وأسباب وجوده . والتربية المدرسية مجموعة من النشاطات التى ينظمها كل مجتمع ليجعـل منها أداته الرئيسـية فى

تشكيل الأجيال الناشئة وفق حاجات مشروعه الحضارى . أداة تختلف شكلا ومضمونا من مجتمع الى آخر ، بل وفى المجتمع الواحد باختلاف الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية التى يمر بها والتى يترتب عليها استبدال الاختيارات القائمة بأخرى أكثر تعبيرا عن التطورات الجديدة . ومن ثم تكون الركائز أو الأصول التى تنهض عليها التربية هى امتدادات بشكل أو بآخر للأسس التى يقوم عليها المجتمع وللأوضاع السائدة فيه . وعند هذا المستوى من التحليل ، تتضح الأرضية أو اذا شئنا الزاوية التى تمكننا من الاطلال على موضوع اهتمامنا كباحثين فى التربية .

وعلى ضوء ما تقدم ، تكون العلاقة العضوية التى تربط بين المدرسة والمجتمع هى بالتحديد الزاوية أو الأرضية التى تسمح لنا بالنفاذ الى خصائص الواقع التربوى وبادراك الأصول المختلفة التى يستند اليها . ومن خلال هذا المنظور ، فان تحليلنا لعنصر من عناصر الواقع التربوى ، يكشف لنا بدرجات متفاوتة بالطبع ، عن الأصول التى يستند اليها وجود هذا العنصر وبالانتقال الى العناصر الأخرى نستطيع فى النهاية ادراك أهمية الأصول المختلفة التى يقوم عليها توازن الواقع التربوى الذى نعنى بدراسته . وعلى هذا ، فاذا كنا نسمح لانفسنا هنا باستعراض بعض أصول التربية ، منفصلة بعضها عن بعض ، فاننا نفعل ذلك لتيسير الفهم فحسب ، ففى الواقع العملى توجد هذه الأصول متداخلة متشابكة متفاعلة . ودون أن يكون لترتيب ما نعرض له من أصول اية اهمية ، فاننا نستطيع ان نميز منها :

١ - **اجتماعية :** وتعنى الطبقات أو الفئات التى يتكون منها المجتمع ، العلاقات التى تربط بينها ، أوضاعها الاقصادية والسياسية ، الخصائص والسمات المشتركة بينها والتى تقوم عليها وحدة المجتمع .

٢ - **سياسية :** وتعنى نظام الحكم السائد ، المؤسسات المختلفة التى يستند اليها ، العلاقات مع المجتمعات الأخرى ، الحريات المتاحة لأفراد المجتمع ووسائل التعبير عن الرأى ، حدود الاستقلال السياسي أو الندية أو التبعية فى التعامل مع الدول القوية .

٣ ـ اقتصادية : وتعنى الثروات الطبيعية المتـاحة ، أساليب استثمارها وتنميتها ، توزيعها بين الملكية العامة والخاصة ، النشاطات الاقتصادية السائدة ، نو عالأيدى العاملة المستخدمة ، طرق تحقيق التوازن بين الانتاج والاستهلاك ، الاختيارات الاقتصادية الموجهة لعملية التنمية ، أولويات انفاق الدخل القومى ٠

٤ ـ ثقافية : المعتقدات السائدة لدى غالبية أفراد المجتمع وما يرتبط بها من أنماط سلوكية ، القيم السائدة ومعايير الحكم على الأشياء ، الأفكار والتصورات التى يستند اليها تفسير الواقع ورؤية المستقبل ، أساليب الحياة والممارسات العامة والخاصة ٠

٥ ـ سكانية : كثافة التجمعات السكانية فى المناطق المأهولة ، حركة السكان بين الاستقرار والهجرة داخلية وخارجية ،التزايد السكانى والعوامل المؤثرة فيه ، الهرم السكانى أو توزيع السكان بين فئات العمر المختلفة ، وحدة السكان بين السلالة الواحدة والسلالات المتعددة ٠

٦ ـ فلسفية : موقف المجتمع من الانجازات العلمية ، أساليب استخدامها وطرق اعادة النظر فيها وتحديثها وفق مقتضيات التطور العلمى ٠٠

ونكتفى بذكر هذه الأصول الستة والتى قد يضيف اليها البعض اعدادا أخرى مثل الأصول الجغرافية والأخلاقية وغيرها ، فهى تمثل فى رأينا أهم ما يجب أخذه فى الاعتبار ٠

د ـ الواقع التربوى من منظور مبحث الأصول :

وفى ضوء ما تقدم ، يمكن القول بأن موضوع مبحث أصول التربية هو : الواقع التربوى بعناصره المختلفة منظورا اليها من خلال علاقاتها بالأوضاع الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية ... الخ التى تسود المجتمع ، ويترتب على ذلك ضرورة أن يكون الباحث فى أصول التربية على علم كاف بخصائص المجتمع الذى يتصدى لدراسة واقعه التعليمى وبنتائج العلوم العديدة التى تجعل من المجتمع موضوعا

لدراستها . وبدون هذه المعرفة بشقيها ، يتحول تفسير الباحث لما يتصدى له من قضايا ومشكلات الى مجرد رؤية ذاتية لا علاقة لها بحقيقة ما يدرس .

ولكى تتضح معالم هذا التعريف ، فانه من الضرورى أن نحدد عناصر الواقع التربوى التى يتوجه اليها الباحث فى أصول التربية باهتمامه ويوليها عنايته ليقف على مايريد تفسيره من مشكلات .ولبلوغ هذا التحديد لابد لنا من القاء الضوء على الزوايا أو النوافذ التى تسمح لنا بالاطلال على الواقع التربوى وادراك حقيقته بنظرة شمولية. ودون أن يكون فيما نعرضه هنا تحديد نهائى لكل الزوايا الممكنه ، نستطيع التعريف بخمس زوايا . وغنى عن القول أن مجموعة العناصر التى نقول بامكانية ادراكها من خلال هذه الزوايا ، لا تمثل كل العناصر الممكنة وانما فقط ما يتيسر لنا ادراكه فى حدود امكانياتنا ومعرفتنا الحالية .

١ ـ بنية الواقع التربوى : Structure

ويجدر بنا قبل أن نحدد العناصر التى تتاح لنا ملاحظاتها من خلال هذا المنظور ، أن نحدد مفهوم مصطلح بنية كما نستخدمه هنا . وبنية النظام التعليمى أو الواقع التربوى لا تعنى فحسب مجموعة العناصر التى تتكامل فيما بينها لتحدد لهذا الواقع كينونته وهويته ، بل تعنى أيضا كيفية ارتباط هذه العناصر فيما بينها . ومن هنا يتضح أن مصطلح بنية ليس مرادفا لمصطلح شكل ، فعلى حين يدل الشكل على ملمح جامد ، تعبر بنية الشيء عن واقعه الحى وعناصره المختلفة فى حركتها وتفاعلها . ومن أبرز العناصر التى تسمح بنية النظام التعليمى بملاحظتها هى تلك التوازنات التى تعبر عن نفسها فى شكل ثنائيات أو أزدواجيات يمكن لنا الأشارة الى أهمها فيما يلى :

- تعليم للعامة : يستقبل أبناء الطبقات المتواضعة أى الأغلبية المطلقة . ويقابله تعليم الخاصة والذى تحتكره النخبة القليلة من أبناء الطبقات الموسرة .

- تعليم رسمى مدفوع الأجر أى بالمصروفات . ويقابله تعليم رسمى بالمجان .

- تعليم فنى يركز على أكساب المهارات اليدوية والعملية . ويقابله تعليم نظرى يركز على تنمية المهارات العقلية والنظرية .

- تعليم دينى ويقابله تعليم مدنى .

- تعليم للمرأة ويقابله تعليم للرجل .

- تعليم ذو طابع قومى فى مقابل تعليم للأقليات على اختلاف الخصوصيات التى تمايز بينها وبين غالبية السكان .

٢ ـ وظائف التربية المدرسية :

وتشكيل العقلية أو أكساب النشء طريقة للتفكير ..

- نقل المعارف والمعلومات .

- أكساب الصفات الخلقية والاجتماعية اللازمة للمواطنة الصالحة. من وجهة نظر المجتمع .

- اعداد النشء لمزاولة الأعمال والمهن المختلفة .

٣ ـ أساليب السيطرة والتوجيه :

- أساليب صياغة الأهداف التعليمية العامة والخاصة .

- طرق أختيار الوسائل الملائمة لتحقيق هذه الأهداف .

- رؤية المشكلات التعليمية والصعوبات المختلفة وطرق التغلب عليها وتصفيتها .

- العلاقات بين الأطراف المشتركة فى عملية التعليم .

٤ ـ العملية التربوية :

- الأفكار والتصورات التى تحكم النشاطات التربوية المختلفة .

- نوع العلاقة التى تربط بين المعلم والمتعلم .

- محتوى المواد الدراسية وكيفية التعامل معها وتقييم مدى الاستفادة منها .

٥ ـ عائد التعليم :

- العلاقة بين الأهداف المعلنة والنتائج المحققه .

- المنتهون من التعليم فى مراحله المختلفة وكيفية أفادة المجتمع منهم .

تلك زوايا خمس تسمح لنا كما نرى برؤية النظام التعليمى من خلال مجموعة من العناصر التى لا تمثل بالطبع كل مكونات هذا النظام والتى تسمح لنا مع ذلك بأدراك القوانين الأساسية التى تحكم حركته فى الحاضر وتحدد اتجاهات تطوره فى المستقبل . وبالرغم من أننا لم نتعرض بالتفصيل للجزئيات المختلفة التى ينتظمها كل عنصر من العناصر التى تحدثنا عنها ، تلك الجزئيات التى تختلف باختلاف الأنظمة التعليمية ، بل وتختلف فى النظام التعليمى الواحد من حقبة تاريخية لأخرى ، فإن ذلك لا يقلل من أهمية الخطوط العريضة التى القينا عليها الضوء والتى تسمح بالانطلاق لدراسة أى واقع تربوى محدد فى الزمان والمكان .

بعض ملامح منهج الدراسة

وبعد أن انتهينا من تحديد موضوع مبحث أصول التربية ، يجدر بنا الآن أن نلقى بعض الضوء على منهج الدراسة الذى يتفق وطبيعة موضوع هذا المبحث كما حددناه • وفى طيات ما أسلفنا من تحليل أشرنا الى ملمح أساسي من ملامح هذا المنهج الذى نحاول القاء المزيد من الضوء عليه هنا • ففى أكثر من موضع أكدنا على ضرورة وعى الباحث فى أصول التربية بالأرضية التى يقف عليها وهو يحاول النفاذ الى المشكلة المعينة التى يعنى بدراستها ، وتلك الأرضية بالتحديد هى : العلاقة العضوية التى تربط النظام التعليمى بالمجتمع الذى ينتمى اليه• ويترتب على هذه الضرورة أن يكون الباحث على معرفة كافية بخصائص المجتمع الذى يقوم فيه بدراسته • وأيضا بنتائج العلوم المختلفة التى تعنى بدراسة التربية •

والخطوة الأولى التى يتحتم على الباحث القيام بها تتلخص فى ضرورة تحديد المشكلة التى يعتزم دراستها وذلك من خلال بعدى الزمان والمكان • ويعنى تحديد المشكلة فى المكان ، أن يقوم الباحث بعزل الجوانب التى تستند اليها المشكلة موضوع الدراسة بشكل يجعلها حاضرة الوجود فى دائرة أهتماماته ولكن دون أن تفقد صلتها بالكل الذى تنتمى اليه • فاذا مثلنا أمتداد النظام التعليمى بعناصره المختلفة فى المكان بخط أفقى ، كان قيام الباحث بتحديد مشكلته فى المكان هو بمثابة توقيع لها على خط الأمتداد الأفقى هذا •

كما نرى فان هذا التوقيع لا يأخذ تحديده النهائى الا بعد أن يقوم الباحث بربطه بالزمان الذى ينظر من خلاله الى المشكلة المعنية• فاذا مثلنا الأمتداد التاريخى للنظام التعليمى بخط رأسي يتعامد على الخط الآخر ، فان تحديد الباحث لمشكلته فى الزمان يعنى أن يقوم بتوقيعها على خط الأمتداد الرأسي هذا • وفى ضوء هذين التحديدين المكانى والزمانى تتضح ملامح مشكلة البحث ، ويصبح من الميسور تناولها بالدراسة والوقوف على أسبابها وتلمس الحلول المناسبة للتغلب عليها •

ولنضرب لذلك مثلا ، باحث يريد دراسة نظام القبول بالتعليم المصرى . فهو مطالب بداية بتحديد مشكلة بحثه فى المكان أى توضيح نطاق اهتمامه كان يختار نظام القبول فى مرحلة تعليمية محددة أو فى نوع معين من المدارس التابعة لمرحلة واحدة أو فى المدارس الخاصة دون الرسمية الى غير ذلك . ثم عليه بعد ذلك أن يوضح بجلاء بعد الزمان لمشكلته أى يحدد عما اذا كان يعنى بدراسة مشكلته فى الوقت الحاضر أم من عشر سنوات مضت أم من مائة عام خلت .

وتحديد الباحث لمشكلته فى الزمان والمكان هو بمثابة توفير الظروف الموضوعية التى تمكنه من التركيز على مشكلته والنفاد الى أعماقها وخصائصها ، ودون أن يبدد طاقته عبثا كما هى الحال مع الدارس الذى يزج بنفسه فى بحث دون أن يعرف منذ اللحظة الأولى حدود مقصده وغاياته .

وبعد أن يقوم الباحث بالتعرف على مشكلته وجمع المعلومات والبيانات عنها ، تأتى اللحظة التى يحاول فيها تفسير الجوانب التى يتصدى لاستجلاء غموضها والقاء مزيد من الضوء عليها . والقاعدة الأساسية التى يستند اليها تفسير ما نتعرض لدراسته من مشكلات وقضايا تعليمية ، تكمن بالتحديد فى مراعاة أحد القوانين الأساسية التى تحكم حركة النظام التعليمى فى كل زمان ومكان . **وذلك القانون الذى لا يختلف عليه اثنان من المشتغلين بالبحث التربوى يقضي بأن :** التعليم لا يمكن أن يبدأ عملية تحول جذرى لواقع المجتمع وانما يستطيع فحسب أن يدعم ركائز تحول قد بدأ بالفعل . ويعنى هذا أن النظام التعليمى لا يصبح مقبول الوجود الا بمقدار ما يعبر عن المجتمع والا بمقدار ما يعكس الأوضاع المختلفة السائدة فيه واتجاهات تطورها. ويترتب على ذلك أن عناصر الواقع التربوى تعكس بدرجات متفاوتة الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية .. الخ التى تسود مجتمعه. ومن ثم فان دراستنا لأى من هذه العناصر يضعنا بالضرورة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة أمام وضع أو أكثر من تلك الأوضاع أو اذا شئنا الاصول . وبالطبع ، مراعاتنا لهذا القانون الذى حاولنا التعريف به هنا ، لا تلغى المحاذير الكثيرة التى تحيط عادة بعملية التفسير والتى هى أدق واصعب مراحل البحث العلمى .

ففى كثير من الاحيان يتعـــذر على الباحث اقامة العـلاقة بين التوازنات السائدة داخل النظام التعليمى والأوضاع المختلفة السائدة فى المجتمع • فقد يحدث على سبيل المثال أن تنفذ بالفعل مجمـــوعة من الاصلاحات التربوية ولكن دون أن يصاحبها التغيرات الضرورية اللازم حدوثها فى بنية المجتمع ذاته وتكون نتيجة ذلك أن يحتفظ النظـــام التعليمى بكل توازناته القديمة بالرغم من تنفيذ الاجراءات الاصلاحية. وفى هذه الحالة يتطلب الأمر من الباحث جهـــدا مضـــاعفا ومثابرة وبصيرة لكى لا يتوقف عند السطح ويفترض حدوث النتائج لمجرد تنفيذ الاجراءات بل يتجاوز ذلك كله ليقف على الأسباب والعوامل التى أدت الى سلب الاجراءات الاصلاحية فاعليتها •

والقاعدة الأخرى التى تؤمن الباحث من الوقـــوع فى الخطأ والاكتـفاء بالتفسـيرات السطحية والمتعجلة لمشـــكلته ، تتلخص فى ضرورة عدم الخلط بين الشيء المحدد المراد دراسته كما يوجـــد فى الواقع العملى والتصورات والتفسيرات الشائعة عن هذا الشيء • وتأثر الدارس بالتصورات الشائعة عن الشيء الذى يعنى بدراسته قد يحجب عنه الرؤية الحقيقية لخصائص هذا الشيء ومن ثم لا يتوصـــل الا الى تفسيرات فاسدة • ويترتب على هذه الضرورة أيضا أن يتخـــذ الباحث موقفا من الدراسات السابقة التى عنيت بالمشكلة التى يعتزم التصـدى لها ، فيتحرز من أن تتلون رؤيته بنتائج هذه الدراسات فيبـــاعد ذلك بينه وبين الأصالة والابتكار والوصول الى تفسيرات جديدة •

ونكتفى بهذا القدر من التوضيح لملامح منهج الدراسة ، معتمدين على أن بقيـة خطوات البحث العـــلمى معروفة تمـاما لكل المشتغلين بالأبحاث العلمية • أما الصعوبة التى قد يصادفها البعض وهو يحـاول تصور التطبيقات العملية للقواعد السابق ذكرها ، فان هذه الصعوبـــة سوف تتلاشي تماما بمجرد اطلاع هذا البعض على استخدامنا لهـــذه القواعد فى الفصول التالية :

اهمية مبحث الأصول

ولتوضيح أهمية بحوث أصول التربية يجدر بنا أن نتعرف عـلى كيفية تأثير نتائج هذه الأبحاث فى سلوك من يستطيعون الافادة منها ٠

١ ـ **فالمسئولون :** عن السياسة التعليمية فى كل مجتمع لا يمكنهم ترشيد عملهم وتحسين أدائهم الا اذا توفرت لهم وبصفة منتظمة معرفة دقيقة وشاملة للواقع التعليمى الذى يتحملون مسـئولية توجيهـه ٠ وابحاث أصول التربية تستطيع توفير هذه المعرفة بما تتضمنه نتائجها من كشف وتوضيح لخصائص الانظمة التعليمية التى تعنى بدراسـتها ومن تعريف للامكانيات المتاحة التى تسمح بتطوير هذه الأنظمة ومن تحديد للنقاط التى تسمح بالتدخل لتصحيح مسار العمـلية التربوية وتحسين عائدها الى غير ذلك ٠ وسياسة تعليمية ترسم فى غيبة لمثـل هذه المعرفة عن الواقع الذى تعنى بضبطه وتوجيهـه ، هى ضرب من التخبط والارتجال ٠ ولا يمكن للمسـئولين عن السـياسة التعليميـة الاستعاضة عن الأبحاث التى تجرى على واقع تعليمهم بنتائج أبحـاث تجرى فى مجتمعات أخرى فبالرغم من وجود قوانين عامة تصـلح لتفسير جوانب كثيرة فى الأنظمة التعليمية مهما اختلفت المجتمعـات التى توجد فيها فان ما يفرق بين نظام تعليمى وآخـر من خصائص فريدة يحتم بالضرورة أن تتوفر على دراسة هذه الخصائص دراسـات محلية ، وتلك احدى الخواص التى تميز الظواهر الانسانية ومن بينهـا التربية عن الظواهر الطبيعية ٠ فقانون الجاذبية الأرضية يحدث أثره فى كل الكائنات التى تدخل فى نطاق نفوذه وذلك فى أى بقعـة من بقاع الأرض بنفس الطريقة وبنفس القوة ٠ أما فى الجانب الآخـر ، فان قانون تبعية النظام التعليمى لمجتمعه ، يظل بالرغم من صـدقه وانطباقه على كل الأنظمة بلا استثناء ـ تابعا فى مضمونه لخصـائص كل مجتمع على حدة وعلى ذلك فنجاح أبحاث أصول التربية فى ابراز المنطق الذى تستند اليه حركة النظام التعليمى وفى التعريف بنـوع العلاقات التى تربط النظام التعليمى بالمجتمع ، يعد أساسا ضروريـا لانجاح السياسة التعليمية وذلك شريطة أن يتمكن المسئولون عن هـذه السياسة من استخدام وتوظيف النتائج التى يتم التوصل اليها ٠

٢ — **والمعلمون** : بدورهم فى حاجة أيضا الى المعرفة العميقة لواقع التعليم الذى يتعاملون معه ، بنفس قدر حاجتهم الى امتلاك المعلومات والحقائق التى يكلفون بوضعها فى دائرة أهتمام تلاميذهم . والمعلم الذى يجهل الواقع الذى يتعامل معه كل يوم يصبح كالترس الصغير فى الآله الكبيرة ، يدور وفق حركتها الكلية ودون أن تكون له سيطرة على ما يفعل ودونما أصالة أو ابتكار فى سلوكه . وادخال مادة أصول التربية فى برنامج اعداد المعلمين بكليات التربية ، هو اجراء يهدف أساسا الى تجنيب معلمى المستقبل مثل ذلك المصير الخطير . فالمقصود مما نتدارسه هنا معا فى اطار هذه المادة ، ليس بالقطع كما من المعلومات نستظهره لنأتى آخر العام ونثبت أمتلاكنا اياه على الورق وانما هو أولا وأخيرا محاولة لاكساب معلمى المستقبل عقلية نقدية ويصيره نافذة تمكنهم من التعامل الواعى مع الواقع التربوى والاسهام الفعلى فى تطويره . ونجاح معلم المستقبل فى اكتساب تلك العقلية وهذه البصيرة يعنى امتلاكه لأداء هامة تمكنه من الوفاء بمسئوليات خطيرة من أهمها :

أ — فالمعلم ذو العقلية النقدية حينما يتصدى لتفسير مشكلة ما ، لا يقف عند التفسيرات السطحية وانما يتجاوز ظاهر المشكلة الى أعماقها البعيدة متلمسا أسبابها الحقيقية والتى قد تكون ابعد بكثير مما يحيط المشكلة من أسباب مباشرة . بل ان الكثير من التفسيرات الشائعة سوف تفقد رصيدها من الثقة أمام المعرفة الجديدة التى تتاح لنا حينما نلم بالقوانين الأساسيةالتى تستند اليها حركة الواقع التربوى وتقوم عليها وحدته وهو ما تحاوله أبحاث أصول التربية .

ب — والمعلم الذى يعرف معرفة جيدة واقعة التربوى ، يكون أقدر من غيره على أخذ المبادرة ومجابهة المواقف الطارئة التى لا تخضع لمنطق الحركة الروتينية الرتيبة . فاذا كان للمؤسسة التربوية كما لغيرها من المؤسسات أطر مرجعيه تحدد علاقات الأطراف الداخله فى عملية التعليم ، واتجاهات برامج المراحل التعليمية ، ومحتوى المواد الدراسية الى غير ذلك ، فان هذه الأطر تتخلف عادة عن مسايرة المواقف الطارئة ، والمعلم ذو المعرفة الجيدة بواقعه يستطيع وحده

تجنيب العمل التربوى ما يترتب على ذلك من نتائج خطيرة • ولدينا فى هذا الصدد موقف قريب منا ، ففى أعقاب حرب ١٩٧٣ سبق القرار السياسي الى تغيير العلاقات المصرية الاسرائيلية فى حين بقيت جوانب كثيرة من حياتنا متناقضة تماما مع هذا الموقف الطارىء • وكان محتوى التعليم أبرز هذه الجوانب تناقضا ، فبالطبع لا تتغير الأطر الثابته بين يوم وليلة • وفى مواجهة مثل هذا الموقف لا يمكن الاعتماد الا على أصالة المعلمين وقدرتهم فى تجاوز ذلك التناقض بين مابأيديهم من محتوى وما يقوم عليه الواقع العملى من حقائق جديدة •

وتخلف الأطر المرجعية المنظمة للعمل ليس قاصرا على التعليم وحده وانما يمكن ملاحظته فى كل المؤسسات الأخرى التى تعرفها مجتمعاتنا الحديثة • وفى دراسة تمت على واقع المجتمع الفرنسي ، نلمس بوضوح آثار هذا التخلف الذى يباعد بين الأسس النظرية المنظمة للعمل ومقتضيات العمل الفعلية • ففى هذه الدراسة تم تناول (اضراب الحماس) بالتحليل لتوضيح شقة الخلاف بين ما يتم فى الواقع العملى من نشاطات وبين ما تحدده اللوائح والقوانين • ففى هذا النوع من الاضراب يقوم العاملون ، على خلاف ما نعرفه فى الاضرابات العارية ، بأداء عملهم ملتزمين حرفيا بكل ما جاء فى الأطر المنظمة للعمل • ولقد شاهدنا بالفعل وقوع هذا الاضراب اكثر من مرة أثناء وجودنا بفرنسا ، كان من بينها اضراب حدث فى أحد المطارات توقف على اثره العمل كلية به •

والدلالة الهامة التى تعطيها الدراسة السابقة لهذا الموقف المتناقض - فى اتباع القواعد المنظمة للعمل يؤدى الى تعطيله - تتلخص فى أن هذه القواعد تصاب بالجمود والتخلف نتيجة للتطور المستمر فى الظروف المحيطة بالعمل • ويترتب على ذلك ضرورة أن يتحمل القائمون بالعمل مسئولية عدم الالتزام بهذه القواعد وذلك تلافيا لتعطيل العمل أو توقفه • وبالطبع ليس تغير ظروف العمل وحده هو المسئول عن ذلك الموقف المتناقض وانما يعد عدم اشتراك القائمين بالعمل فى تحديد وتحديث الأطر النظرية المنظمة للعمل ، أحد العوامل الرئيسية المسئولة عن ذلك • وعلى أية حال ، ليس هدفنا هنا أن

نتناول بالتحليل أسباب ذلك الموقف وانما تعنينا أولا وأخيرا الدلالة الهامة التى ترتبط به والتى ألمحنا اليها منذ قليل .

ونعود الى مسئولية المعلم فى هذا الصدد فنقول ان معرفة المعلم بالواقع التربوى الذى يتعامل معه وفهمه لاتجاهات تطوره وادراكه لما يربطه بمجتمعه من وشائج وقدرته على تفسير مشاكله وقضاياه ، كل ذلك وما اليه من الخصائص التى يحاول مبحث أصول التربية تنميته لدى معلمى المستقبل ، يشكل أحد الأدوات الرئيسية التى تسمح للمعلم أن يتجاوز مثل ذلك الموقف المتناقض دون أن يمثل ذلك تجاوزا لأهداف المجتمع وتطلعاته .

ج - وهناك مهمة يضطلع بها المعلمون وبخاصة فى المجتمعات التى تنتهج الديمقراطية وهى الاسهام الفعلى فى صياغة السياسة التعليمية وتحديد أهدافها ووسائلها وتقييم منجزاتها . ولما كان فاقد الشيء لا يعطيه ، كان المعلم الذى يجهل خصائص الواقع التربوى الذى ينتمى اليه ، غير قادر على الوفاء بأى قدر من الاسهام فى هذا الصدد . والمعلمون القادرون على المشاركة الايجابية فى تحديد السياسة التربوية ، هم أولئك الذين يعرفون معرفة جيدة واقع تعليمهم ويستطيعون ترجمة آمال وتطلعات مجتمعاتهم الى أهداف وقيم تربوية قابلة للتحقق . وفى بعض المجتمعات المتقدمة ، تقوم منظمات المعلمين النقابية وغيرها بالاسهام اسهاما مباشرا وفعالا فى ضبط حركة النظام التعليمى وتوجيه تطوره وذلك من خلال منافذ عديدة . بل ان بعض نقابات المعلمين تقدم مشاريع اصلاح متكاملة موازية للمشروعات التى تعدها الحكومات ، لتعرض جميعها على الرأى العام قبل أن يستقر الرأى على الأخذ بأى منها مما يعود على المجتمع بالنفع العظيم ويجنبه التخبط والارتجال والرؤية المتحيزة . ولا يتوفر ذلك للمعلمين بالطبع الا اذا توفرت لهم ثقافة واسعة ومعرفة جيدة بكل دقائق العملية التربوية وبمختلف العوامل المؤثرة فيها ، وهو بالتحديد ما نحاوله فى أطار مبحث أصول التربية .

٣ - أولياء الأمور : وقد يغيب عن الكثيرين ما يمكن لابحاث

أصول التربية أن تقدمه من معرفة لأولياء الأمور على اختلاف انتماءاتهم الطبقية والثقافية • ومن الأخطاء الشائعة ، الاعتقاد بأن تجديد التربية وبلورة أهدافها ووسائلها ، هو مسئولية المتخصصين من رجال التربية والسياسة وحدهم • ولقد فطنت مجتمعات كثيرة الى فساد هذا الاعتقاد وتحاول اليوم جاهدة بث الكثير من المعلومات التربوية وتبسيطها لتكون فى متناول أكبر عدد ممكن من المواطنين حتى يمكنهم الاسهام بالرأى والفكرة فى دفع عجلة التعليم ، فهم وحدهم المعنيون بكل ما تسفر عنه العملية التربوية من نتائج وما تحققه من عائد •

واذا كنا هنا فى مجتمعنا مازلنا بين النجاح والفشل فى تصفية الأمية الأبجدية فلا يبرر ذلك مطلقا أن تظل المعرفة التربوية حكرا على المتخصصين فيها ، فهناك قطاعات عريضة من المواطنين تستطيع الافادة من هذه المعرفة والاسهام بالتالى بشكل فعال ومثمر فى توجيه الاصلاح وتعديل اجراءات التغيير والتجديد •

ونكتفى بهذا القدر من التلميح حول أهمية مبحث أصول التربية موقنين بأن المستقبل سوف يبصرنا بتلك الحقيقة البسيطة التى مازلنا لا نوليها ما تستحق من اهتمام ، وهى أن التخلف الذى تعانيه المؤسسات الكثيرة التى ينهض عليها المجتمع ، مرده الى نقص معرفتنا أوجهلنا بالقوانين التى تستند اليها أنشطة هذه المؤسسات ، ومن ثم يكون ما نحاوله فى اطار هذه الدراسة جهدا يستهدف تدعيم معرفتنا بواقعنا التربوى وما يقوم عليه من قوانين ، فربما مع تزايد الأبحاث التى تنشد نفس الغاية ، استطعنا أن نستحوذ على رصيد من المعرفة يسمح لنا بحركة مرشدة ومستنيرة ونحن نحاول تطوير واقعنا التربوى نحو الافضل •

مراجع الفصل الثانى

١) ابراهيم عصمت مطاوع : **أصول التربية** ، دار المعارف ، القاهرة ١٩٧٩ .

٢) أحمد عزت عبد الكريم : **تاريخ التعليم فى عصر محمد على** ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ١٩٣٨ .

٣) جمال حمدان : **شخصية مصر ، دراسة فى عبقرية المكان** ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ١٩٧٠ .

٤) حامد عمار : **بعض مفاهيم علم الاجتماع** ، دار المعرفة ، القاهرة ١٩٦٢ .

٥) حامد عمار : **المنهج العلمى فى دراسة المجتمع** ، دار المعرفة ، القاهرة ١٩٦٤ .

٦) عبد العزيز صالح : **التربية والتعليم فى مصر القديمة** ، الدار القومية للطباعة والنشر ، القاهرة ١٩٦٦ .

٧) فيليب هـ . فيتكس : **فلسفة التربية** ، الترجمة للدكتور / محمد لبيب النجيحى ، دار النهضة العربية ، القاهرة ١٩٦٥ .

٨) محمد توفيق خفاجى ، ابراهيم حافظ : **أضواء على تاريخ التعليم فى مصر** ، مركز الوثائق والبحوث التربوية ، القاهرة ١٩٦٣ .

٩) محمد لبيب النجيحى : **التربية أصولها ونظرياتها العلمية** ، الانجلو المصرية ، القاهرة ١٩٧٤ .

١٠) منير عبد الله سليمان ، رشدى لبيب ، محمد عبد الرزاق شفشق : **تاريخ ونظام التعليم فى ج.ع.م** . الانجلو ، القاهرة ١٩٦٩ .

المراجع الأجنبية

1 — Abdel Malek (A) : **Idéologie et Renaissance Nationale, l'Egypte Moderne,** Anthropos, Paris 1969, 575 P.

2 — Chateau (J) : **Les Grands Pédagogues,** P.U.F. Paris 1969, 1ère éd. 1956, 374 P.

3 — Durkheim (E) : **Les Règles De La Méthode Sociologique,** P.U.F., Paris 1968, (col. Bibliothéque de Philosophie contemporaine), 1ère ed. 1937.

4 — Durkheim (E) : **Education Et Sociologie,** Felix alcan, Paris 1968. 1ère éd. 1922. 120 P.

5 — Emerson L.H. et autres : **An Outline Strategy For the Reform And Developement Of Education,** Unesco, Paris 1972, 49 P.

6 — Faure E., Herrard F. et autres : **Apprendre A Etre,** Fayard, Unesco, Paris 1972, 368 P.

7 — Mialaret G. et Pham D. : **Statistique A l'usage Des Educateurs,** P.U.F., Paris 1967 (col. Sup.)

8 — Naville P. : **Théorie De L'Orientation Professionnelle,** Gallimard, Paris 1972, 1ère éd. 1945, 376 P.

9 — Ottaway A.K.C : **Education And Society,** Latimer trend Co., London 1968, 1ère éd. 1953.

10— Ouvrage Collective : **Traité Des Sciences Pédagogiques,** Vol.I Introduction, P.U.F. Paris 1969, 206 P.

Traité Des Sciences Pédagogiques, Vol. 2, Histiore de la pédagogie, P.U.F., Paris 1971, 536 P.

Traité Des sciences Pédagogiques, Vol. 3, Pédagogie Comparée, P.U.F., Paris 1972, 441 P.

Traité Des Sciences Pédagogiques, Vol 4, Psychologie de l'éducation, P.U.F. Paris 1974, 251 P.

Traité Des Scienus Pédagoiques, Vol 5 Psychologie Pédagogique P.U.F., Pairs 1974, 386 P.

Traité Des Sciences Pédagogiques, Vol 6 Aspects sociaux de l'éducation, P.U.F., Paris 1974, 438 P.

11— Parsons T. : **Eléments Pour Une Sociologie De l'Action,** Tr.F., Plon, Paris 1955.

12— Sauvy A. : **Théorie Générale De La Population,** V.I., Economie et Croissance, P.U.F., Paris 1963, lére éd, 1952. 371 P.

13— Sauvy A. : **Théorie Générale De La Population,** V.2, P.U.F, Paris 1966, lére éd. 1954. 401 P.

14— Stœtczel J. : **La Psychologie Sociale,** Flamarion, Paris 1963, 316 P.

الباب الثانى

بنية الواقع التربوى

من خلال ازدواجياته

من الصعوبات التى تعترض كل باحث يتصدى بالدراسة لجانب أو لآخر من الواقع التربوى ، هو أنه يوجد أمام كل معقد التركيب ترتبط عناصره فيما بينها بشبكة من العلاقات الكثيفة ، مما يتعذر معه تفسير أى من هذه العناصر دون الالمام ببقية العناصر الاخرى . وهذه الصعوبة ليست قاصرة على الدراسات التربوية ، بل هى صعوبة تعرفها كل الدراسات الانسانية التى لا يستطيع أى منها ، مهما تعددت وسائله وأدوات عمله ، أن ينجح فى دراسة الظواهر التى تدخل فى نطاق اهتماماته الا اذا خافظ على ما يربط بين الظواهر الانسانية المتعددة من وحدة يشهد بها الواقع الملموس . وتلك الصعوبة كما نرى تجعل مهمة الباحث فى العلوم الانسانية أكثر مشقة من مهمة الباحث فى الظواهر الطبيعية حيث يمكن عزل بعض أجزاء المادة التى يعنى بدراستها عن الكل الذى تنتمى اليه دون أن يكون فى ذلك أثر على النتائج النهائية . فابتداء من جزء محدود يخضعه الباحث فى العلوم الطبيعية للفحص والتحليل ، يمكن الوصول الى الخصائص التى تتميز بها هذه المادة أينما وجدت ويمكن ادراك القوانين التى تحكم علاقة هذه المادة بغيرها والتى تسمح لنا بالتعامل معها .

فاذا ما عرفنا أن وحدة العلوم الانسانية ، أساس هام لا بد من الالتزام به حتى يتيسر الوصول الى نتائج ذات قيمة والى تفسيرات حقيقية للظواهر التى نتصدى لدراستها ، أدركنا لم يكون من الضرورى أن تنشأ بين أفرع العلوم التربوية المختلفة علاقات وثيقة بدونها يصبح من المستحيل بلوغ هدفها المشترك وهو : بلورة نظرية متكاملة قادرة على تفسير الواقع التربوى . ويصبح من الميسور أيضا ادراك لم يتحتم على كل باحث فى التربية أن يقوم بدراسة الجزئية التى يعنى بها فى

ضوء علاقاتها ببقية الأجزاء ، أى دون أن يفقد فى أى لحظة رؤيتــه الشمولية للواقع التربوى ككل ٠

ولما كانت الظواهر الانسانية لا تتم دراستها فى فراغ وانمــا من خلال مجتمعات حقيقية تختلف فيما بينها من حيث درجة تطـــورها ومن حيث امكانياتها المادية والبشرية وأوضاعها السياسية والاجتماعية كان من الطبيعى أن يختلف مضمون الظاهرة الواحدة من مجتمع لآخر٠ ولا يعنى ذلك بالطبــع انعـــدام وحـــدة القوانين التى تفسر هـــذه الظاهرة المعينة كائنا ما كان محتواها والمجتمع الذى توجد فيه ٠ فاذا كان أحد القوانين الاساسية فى مجال التربية يقضي بالتسليم بأن النظام التعليمى يرتبط ارتباطا عضويا بالمجتمع الذى يوجده ، ويعكس من خلال بنيته ووظائفه الاوضاع الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وغيرها، التى يتميز بها هذا المجتمع ، فلا يعنى ذلك مطلقا أن مضمون هـــذا الارتباط سيكون واحدا فى كل المجتمعات ، ولا حتى فى المجتمـــع الواحد عبر عصوره التاريخية ٠ ويترتب على حقيقة اختلاف مضمون هذا الارتباط من مجتمع لآخر وفى المجتمع الواحد ، ضرورة أن يقـــوم كل مجتمع باتخاذ وسائل البحث المناسبة لفهم واقعه التعليمى ليتسنى له ضبط حركته وتوجيه تطوره وفق تطلعاته وأهدافه ٠ وعلى هــذا اذا كنا فى الباب الحالى نعنى بدراسة واقعنا التربوى من خـــلال بعض الازدواجيات السائدة فيه ، فان ما نتوصل اليه من نتائج يتعلق بهـذا الواقع المحدد دون غيره وفى الفترة التاريخية التى اخترناها لنقـــوم بدراسته خلالها وذلك بالرغم من أن الواقع التربوى فى كل المجتمعات يقوم على ازدواجيات مماثلة لتلك التى نوليها عنايتنا هنا ٠

ويجدر بنا قبل أن نتطرق لموضوع هذا البــاب ، أن نلقى بعض الضوء على مصطلح « بنية » ٠ وبنية الشيء ليست مرادفة لشكله وانما تعنى حقيقته وكنهه ، فنحن حينما نقول بنية الواقع التربوى فان ذلك يعنى الحالة التى يكون عليها هذا الواقع فى اللحظة المعينة التى ننظر اليه فيها ، أى درجة واتجاه التوازن المحقق بالفعل بين مختلف العناصر التى يتكون منها ذلك الواقع ٠ ولا يعنى التوازن سكونا ، بل هو كما نقول حالة أو وضع مؤقت دائم التغير ، فعناصر الواقع دائمة التفاعل

فيما بينها ، وتلك الحالة أو هذا الوضع هو حقيقة الواقع التربوى فى اللحظة المعينة • فاذا كان التوازن بصفة عامة هو محصلة دائمة التغير أى مؤقتة لتفاعل قوى متعارضة ، واذا كانت بنية الواقع التربوى تعكس ما يسود هذا الواقع من توازن ، كان من الضرورى أن نتوجه بعنايتنا كباحثين أولا الى هذا التوازن لتحديد خصائصه وتلمس اتجاهات تغيره فى المستقبل • وبتعبير آخر يمكن القول أن مهمتنا هى التعرف على ما يسود الواقع التربوى من قوى متعارضة تعبر عن نفسها فيما نسميه هنا بالازدواجيات أو الثنائيات •

وفى الفصول التالية التى يضمها هذا الباب سنقوم بدراسة بعض الازدواجيات التى تتضمنها بنية واقعنا التربوى فى الوقت الحاضر • والهدف الذى ننشده من وراء ذلك هو تحديد القوى التى تكمن وراء هذه الازدواجيات أو ما تستند اليه فى الواقع العملى من أوضاع سياسية واقتصـادية واجتمـاعية الى غير ذلك مما نطلق عليه عادة مصطلح أصول • واذا كانت دراستنا تنصب أساسا على واقعنا التربوى فى الوقت الحاضر ، فان ذلك لا يعنى أننا لن نتجاوز الحاضر الى الماضي ، بل على العكس من ذلك تماما قد يكون ضروريا أن نعود ليس فحسب الى الماضي القريب بل الى البـدايات الاولى لنشـأة نظامنا الحديث حتى نستطيع فهم ما نلاحظه فى حاضرنا •

الفصل الثالث

تعليم العامة ـ تعليم الخاصة

ليس هناك مجتمع واحد حتى اليوم استطاع أن يوفر نفس القدر من التعليم لكل مواطنيه على اختلاف فئاتهم الاجتماعية . ففى كل المجتمعات يتاح للغالبية العظمى من المواطنين قدر من التعليم يختلف كما وكيفا عن ذلك القدر الذى تختص به القلة . وبالرغم من الجهود التى تبذل فى كثير من المجتمعات لتجعل حصول المواطنين على التعليم المتميز أمرا تحدده قدراتهم واستعداداتهم على مواصلة الدراسة، لازال واقع الحال يعلمنا أن من يصلون الى هذا النوع من التعليم هم من أبناء الفئات الاجتماعية ذات الامتيازات الاقتصادية والسياسية .

وقد تعبر هذه الازدواجية عن نفسها بشكل واضح لايحتاج الى عناء كثير لادراك ما يرتبط بها من دلالات سياسية واقتصادية وثقافية .. الخ . وقد توجد هذه الازدواجية ، وهذا هو الغالب الأعم ، ولكن يحتاج المرء الى جهود كبيرة لادراك مظاهرها الملموسة والاحاطة بابعادها والتعرف على ما تستند اليه من أوضاع سياسية واقتصادية وغيرها .

واقع التعليم فى مصر قبل ١٩٥٢

ومن أشكال التعبير السافر لهذه الازدواجية ، انقسام النظام التعليمى الواحد الى نظامين تعليميين يتوازيان دون أن يلتقيا ، يختص أحدهما باستقبال الغالبية العظمى من الناشئة والذين ينتمون الى الطبقات الاجتماعية الأقل حظا من حيث أوضاعها الاقتصادية والثقافية ، على حين يقتصر النظام الآخر على تعليم الصفوة من أبناء الطبقات الاجتماعية المتميزة . وفى هذه الحالة يعكس الازدواج التركيب الطبقى للمجتمع الذى ينتمى اليه والذى يظهر فيه انقسام المواطنين بشكل سافر الى طبقات متمايزة متفاوته الثروات والنفوذ . والى عهد قريب هنا فى مجتمعنا كان نظام التعليم يقوم على أساس

من هذا الفصل الواضح بين تعليم العامة وتعليم الخاصة وبالطبع نحن نتحدث هنا عن نظام التعليم المدنى أى أننا نخرج من نطاق اهتمامنا فى هذه الدراسة التعليم الديني والذى يمثل واقعا متميزا داخل النظام التعليمى المصرى بصفة عامة ، وعلى هذا ، فحتى عام ١٩٥٢ كان نظام تعليمنا فى واقع الأمر عبارة عن نظامين تعليميين تجمعهما وحدة موهومة ؛ تعليم لعامة الناس وتعليم للصفوة ٠

أ ـ تعليم العامة :

كان هذا التعليم يبدأ وينتهى فى مدرسة واحدة هى المدرسة الأولية أو الألزامية والتى تكونت فى الأساس نتيجة لتحويل الكتاتيب الأهلية الى أشراف وزارة المعارف ٠ وكما يتبين من الجدول الآتى ، كانت هذه المدرسة تستقبل الغالبية العظمى من مجموع الأطفال الذين كانت تتاح لهم فرصة التعليم ٠

تعليم العامة والخاصة سنة ١٩٤٨

المرحلة الابتدائية

نوع التعليم	نوع المدارس	عدد التلاميذ	اجمالى
تعليم	الكتاتيب	٥٠٠٠٠	٣٣٦٥٣١
	المدارس الأولية	٢٨٦٠٠٠	
	الأولية الراقية	٥٣١	
تعليم	الابتدائية الحكومية	١٩٧١١	٥٦٦٢٩
	الابتدائية الخاصة	٣٦٩١٨	

فاذا عرفنا أن عدد من كانوا فى سن التعليم بمصر ذلك العام (١٩٤٨) من الأطفال ، يصل حسب التقديرات المختلفة الى حوالى مليون طفل ، كان معنى ذلك أن نسبة من كانوا يتعلمون أى نسبة الاستيعاب والتى لا يجب الخلط بينها وبين نسبة القبول ، لا تزيد عن

٤٠٪ من مجموع من هم فى سن التعليم الابتدائى ★ وذلك فى جميع المدارس أولية وابتدائية . أما اذا نظرنا الى توزيع مجموع من كانوا يتعلمون من الأطفال فى ذلك الوقت بين المدارس الأولية التى كانت تستقبل أبناء الشعب والمدارس الابتدائية التى كانت تحتكرها الطبقات ذات الامتيازات ، فاننا نلاحظ أن النوع الأول أى مدارس الشعب كانت تستقبل حوالى ٨٦٪ فى مقابل حوالى ١٤٪ فى المدارس الابتدائية وواضح تماما من هذه النسب اقتصار المدارس الابتدائية على تعليم نخبة محدودة العدد من أبناء الصفوة تلك النخبة التى كانت تتمتع وحدها بحق مواصلة التعليم فى مراحله الارقى ، أما الغالبية العظمى من الأطفال الذين كانت تستوعبهم الكتاتيب والمدارس الأولية ، فلم يكن لهم من حظ سوى قدر من التعليم عديم القيمة يتوجهون على اثره الى العمل فيما عدا نسبة ضئيلة تكاد لا تذكر من بينهم كانت تتاح لها فرصة التعليم فى المدارس الأولية الراقية ، ونلاحظ من الجدول السابق ضآلة عدد التلاميذ بها ، لينتقلوا بعد ذلك الى مدارس اعداد المعلمين للمدارس الأولية .

أما اذا حاولنا النظر الى هدف المدراس الأولية ، فاننا نلاحظ أنها كانت أداة تستخدم لمحو أمية من كانوا يترددون عليها من الأطفال. فمسئولية المدرسة الأولية كانت تتلخص فى اكساب أطفالها المهارات الأساسية فى القراءة والكتابة ، واجراء العمليات الحسابية البسيطة وتزويدهم ببعض المعلومات عن طبيعة بلدهم وجغرافيتها . وكان يقوم على تنفيذ برنامج المدرسة الأولية معلمون من مشارب شتى فمنهم من تخرج فى مدارس المعلمين الأولية ومنهم من كان من بين شيوخ الكتاتيب المحولة ومنهم من كان يجيد القراءة والكتابة فحسب الى غير ذلك .

★ نسبة الاستيعاب نحصل عليها بقسمة

كل من يتعلمون فى المرحلة الابتدائية
―――――――――――――
كل الاطفال فى فئة العمر (٦ ـ ١٢ سنة)

نسبة القبول نحصل عليها بقسمة

عدد من يقبلون من مواليد سنة بعينها فى الصف الاول الابتدائى
―――――――――――――
مجموع الاطفال الذين بلغوا سن التعليم فى هذا العام

وبالطبع كان لانخفاض مستوى كفاءة معلمى المدارس الأولية ، أثره البالغ فى انخفاض عائد التعليم فى هذه المدارس التى كان يرتد أطفالها الى أميتهم بعد تركها بفترة وجيزة .

وكان يزيد من سوء ظروف هذه المدارس ، حالة الأبنية التى كانت تشغلها وكان معظمها عبارة عن منازل قديمة تم تحويلها الى مدارس دون أن تتوافر فيها أدنى الشروط الصحية من سلامة التهوية وكفاية الاضاءة وتوفر أماكن قضاء الحاجة الى غير ذلك ، أما عن تجهيزها وتوفر الأدوات المدرسية اللازمة فيها ، فلم يكن يوجد فى الكثير من هذه المدارس مجرد مقاعد يجلس عليها التلاميذ أو سبورة تصلح للكتابة ، وخلاصة القول أن الكثير من المدارس الأولية كان بأبنيته ومحتوياته بيئات صالحة لانتشار الأمراض بين الأطفال والحاق الأضرار بصحتهم عموما . وتتفق تقارير التفتيش عن هذه المدارس حول اعتلال صحة التلاميذ بشكل ملفت للنظر ورداءة مظهرهم وملبسهم وانخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي . وفى تقرير كتبه أحد كبار المسئولين بوزارة المعارف عن التعليم الأولى ، يذكر صاحبه ان أثناء زيارته لبعض هذه المدارس لاحظ ان كثيرين من أطفال الفرق النهائية لا يستطيعون مجرد كتابة أسمائهم ولا حتى قراءة العناوين الكبيرة لبعض الكتب والصحف ★ ولم يكن بمقدور المدارس الأولية والحال هكذا أن تقترب من هدفها المتواضع وهو تزويد الأطفال ببعض المهارات والمعلومات التى تباعد بينهم وبين الأمية ، ويشهد ثبات نسبة الأميين فى مجتمعنا بفشل هذه المدرسة وقصورها عن الاقتراب من هذه الغاية المتواضعة .

ولقد ظل الفصل الواضح بين تعليم العامة الذى كانت توفره بصفة أساسية المدارس الأولية ، وتعليم الخاصة تاما حتى بعد عام ١٩٤٧ والذى سمح فيه من الناحية القانونية لأطفال المدارس الأولية بالتقدم لامتحان الشهادة الابتدائية ، فلم يكن بمقدور الكثيرين من الآباء الذين يتعلم أبناؤهم فى المدارس الأولية السماح لأبنائهم بالتقدم لذلك الامتحان الذى يفتح آفاق التعليم فى المراحل الأرقى ، والسبب

★ اسماعيل القبانى . دراسات فى تنظيم التعليم بمصر .

فى ذلك ان التعليم الذى تحتكره الطبقات المتميزة كان تعليما مدفوع الأجر فى معظم مراحلة ومستوياته ، وكان ذلك يكفى لأن يفكر الآباء كثيرا قبل ان يتطلعوا الى تعليم ابنائهم فى مدارس التعليم الآخر .

ب ـ تعليم الخاصة :

فى محاذاة تعليم العامة الذى حاولنا القاء الضوء على بعض ملامحه فيما أسلفنا من تحليل ، كان هناك تعليم آخر تحتكره الطبقات المسيطرة ، وأطفال هذه الطبقات كانوا يعدون قبل دخولهم المدرسة الابتدائية فى ما كان يسمى حينئذ برياض الأطفال وهى مؤسسات تربوية كانت تستقبل اطفال هذه الطبقات من سن الثالثة ويبقون بها حتى سن المدرسة الابتدائية ويتعلمون خلال وجودهم بها بعض أساسيات القراءة والكتابة والعمليات الحسابية البسيطة . وبعد عامين أو ثلاثة فى هذه الرياض والتى كانت تمثل جزء أساسيا من نظام التعليم الخاص بالطبقات الموسرة ، يبدأ الأطفال تعليمهم فى المدارس الابتدائية ذات الصفوف الأربعة وهى مدرسة تتناقض من حيث مبانيها وتجهيزاتها ومعلميها مع المدرسة الأولية ، وأهم من ذلك كله اختلاف برنامجها اختلافا كليا عن برنامج مدارس عامة الشعب . ويكفى للاحاطة بمستوى التعليم فى المدارس الابتدائية معرفة أن من بين المواد الدراسية العديدة التى كانت تعلم للتلاميذ ، اللغة الأجنبية (الانجليزية) التى كان على التلاميذ الالمام بها ومعرفتها بشكل جيد بل ان مستوى تلاميذ هذه المدارس فى بعض المواد وبخاصة اللغة العربية يعادل اليوم المستوى الذى يصل اليه تلاميذ المدرسة الثانوية العامة .

وبعد انهاء هذه الدراسة والحصول على الشهادة الابتدائية كان ينفتح امام التلاميذ طريقان : طريق يؤدى بمرتاديه الى المدارس الثانوية الفنية بانواعها المختلفة : صناعية ، زراعية ، تجارية وطريق المدارس الثانوية العامة ذات الصفوف الخمسة . وعلى حين ينتهى التعليم بالنسبة لتلاميذ الثانوى الفنى بمجرد حصولهم على الدبلومات الخاصة بنوع التعليم الذى تعلموه ، ينفتح طريق التعليم الجامعى أمام

تلاميذ المدارس الثانوية العامة وحدها ٠ وكمـــا نلاحظ اليوم ، كانت الأصول الاجتماعية لكلا الفريقين متبـــاينه ، فمن يذهبون الى التعليم الفنى كانوا فى غالبيتهم من أبناء الطبقات المتوسطة ، ذات التطـــلع المحدود ، على حين يأتى معظم تلاميذ الثانوى العام من بين الفئـات الموسـرة ٠

وفى قمة تعليم الخاصة ، توجد الجـامعة وهى مفتـــوحة لمن يستطيعون انهاء التعليم الثانوى العام بنجاح ولمن يقدرون من بينهـــم على تحمل نفقات التعليم ونفقات الاقامة بعيدا عن مقر الأسرة ٠ وكما نعرف أنه حتى قيام ثورة يوليـــو ١٩٥٢ لم يكن بمصر ســوى أربع جامعات : اثنتان منها بالقاهرة وواحدة بالاسكندرية وأخرى بأسيوط ٠

وواضح من هذه الخطوط العريضة التى حاولنا اعتمادا عليها ، رسم صورة مبسطة لواقعنا التعليمى لحظة قيام ثورة يوليو عام ١٩٥٢، أن هذا الواقع كان يقوم على نظـــامين تعليميين يتوازيان دون أن يلتقيا ، أحدهما يختص بتعليم العامة من أبناء الشعب والآخر تحتكره الصفوة من أبناء الطبقـــات المسيطرة ٠ ويعبر هذا الواقع التعليمى بأزدواجيته تلك تعبيرا أمينا عما كان يسود مجتمعنا آنذاك من أوضاع طبقية تتلخص فى أنقسام الشعب الى قلة تملك وتحكم وكثرة تعمـل وتطيع ٠

وتجسد ازدواجية واقعنـــا التعليمى هذه ، مضمون القـــانون الأساسي الذى سبق لنا أن وصفناه بأنه يحـكم حركة الأنظمة التعليمية فى كل زمان ومكان ، **ذلك القانون الذى يقضي بأن النظـــام التعليمى** يعكس من خلال بنيته ووظائفه خصائص وتوازنات المجتمع ٠

الواقع التربوى بعد ١٩٥٢

واذا كان نظامنا الحالى يعكس وجها مخالفا لذلك الوجه الـذى عرضنا لملامحه الأساسية فيما أســـلفنا من تحليل ، فلا يعنى ذلك أن الازدواجية التى نقوم بدراستها لم يعد لها وجود ٠ ونحن لا نستطيع أن نقرر مثل ذلك الاستنتاج اعتمادا على أن هناك اجراءات تم اتخاذها

بالفعل لتصفية ازدواجية واقعنا التعليمى القديمة • والسبب فى ذلك أن مجرد وضع اجراءات معينة موضع التنفيذ لا يترتب عليه بالضرورة بلوغ النتائج المرجوة ، بل أن الواقع يعلمنا أن الفشل أكثر احتمالا من النجاح وخاصة فى مجال الاصلاحات التعليمية • ومن ثم لا بديل لنا عن الدراسة والبحث لمعرفة عما اذا كانت الازدواجية القديمة قد اختفت أم انها موجودة فى صورة أخرى •

أ - توحيد المدرستين :

وبعد عام ١٩٥٢ قام المسئولون عن السياسة التعليمية بتوحيد المدرستين الأولية والابتدائية فى مدرسة واحدة مفتوحة لكل الاطفال من كل الفئات الاجتماعية • مدرسة مجانية ، من صفوف ستة ، تمثل بداية واحدة لكل الأطفال وتعد من يجتازها بنجاح لمواصلة التعليم فى المراحل الأعلى • ومع أن هذا التوحيد للمدرستين القديمتين ، يعتبر خطوة رئيسية نحو تصفية أزدواج الواقع التعليمى ، فان فاعليتها وقدرتها على الاقتراب من هذا الهدف ، تتوقف وبدرجة كبيرة على ما يبذل من جهود اصلاحية موازية لتغيير أوضاع المجتمع ذاته • تلك الجهود الموازية التى كان عليها ان تغير من واقع مجتمعنا وان تعيد صياغة العلاقات الاجتماعية بشكل ينتهى معه انقسام المجتمع الى طبقتين تسود احداهما الأخرى •

وحقيقة ، أن المسئولين عن النظام الجديد قاموا بالفعل باتخاذ مجموعة لابأس بها من الاجراءات الاصلاحية الرامية الى تغيير أوضاع المجتمع السياسية والاقتصادية والطبقية ، ولقد واكبت بالفعل هذه الاجراءات محاولات اصلاح الواقع التعليمى وخاصة الجهود الرامية الى تصفية ازدوجياته القديمة • ولكن لم تذهب اجراءات الاصلاح الاجتماعى بعيدا ، بل توقفت فى اللحظة التى كان عليها فيها أن تستمر ومن ثم بدأ المجتمع يستعيد ازدواجياته القديمة والتى اختلت مؤقتا تحت وطأة الاجراءات الاصلاحية •

فبعد دخول المدرسة الموحدة الى حيز التنفيذ بعدة سنوات، تبين للمسؤلين عن التعليم ان تلاميذ الصفين الخامس والسادس بهذه

المدرسة ينتمون فى غالبيتهم العظمى الى الفئات الاجتماعية ذات الدخول المحدودة والمستويات الثقافية المنخفضة . وحسب القواعد التى كانت تنظم القبول فى مرحلة التعليم التالية للتعليم الابتدائى ، فان أبناء الفئات الموسرة ماديا المتميزة ثقافيا ، كانوا يتقدمون لامتحان القبول للمرحلة الاعدادية بعد نهاية الصف الرابع . وكان معنى استمرار العمل بهذه القواعد أن يكون وجود الصفين الخامس والسادس وجودا لايرتبط بالتعليم الابتدائى والذى ينتهى بالفعل مع نهاية الصف الرابع وكان معنى ذلك أيضا اقرارا رسميا بأن هذين الصفين يستقبلان الاطفال لمجرد ابقائهم حتى نهاية سن الالزام وهو الثانية عشر .

ب ـ الازدواج داخل المدرسة الموحدة :

ولذلك بادر المسئولون عام ١٩٥٦ الى الغاء قواعد القبول السابق الاشارة اليها ، وتقرر أن يكون انهاء المدرسة الابتدائية بصفوفها الستة ـ شرطا ضروريا لامكانية التقدم للقبول فى المرحلة التالية . وبالرغم من هذه الخطوه الثانية والتى تمثل أجراء ايجابيا نحو تدعيم توحيد قاعدة التعليم وتصفية الازدواجية القديمة ، تبين مرة أخرى للمسئولين عن التعليم أن أبناء الفئات الاجتماعية ـ التى تمت الاجراءات الاصلاحية من أجل اتاحة فرص تعليمية لهم مساوية لتلك التى كان يتمتع بها أبناء الفئات الموسرة ـ يتوقفون عن التعليم فى غالبيتهم ، سواء أثناء الدراسة الابتدائية أو بعد نهايتها . ولقد عبر عن هذه الحقيقة بوضوح تام ، التقرير الذى تقدم به الدكتور على عبد الرازق وزير التربية والتعليم عام ١٩٧٢ ، الى مجلس الأمة . ونجتزى من هذا التقرير الأرقام والنسب الآتية بعد والتى ترسم صورة ابلغ من كل كلام عن واقع المدرسة الابتدائية الموحدة :

عدد الأطفال الملزمين عام ١٩٦٥	٨٦١ر٠٠٠	١٠٠٪
عدد الأطفال المقبولين عام ١٩٦٥	٦٧٠ر٨٢٠	٧٨٪
عدد من وصلوا الى السنة النهائية عام ١٩٧١	٥٣٤ر١٨٥	٦٢٪
عدد من حضروا الامتحان عام ١٩٧١	٥١٣ر٣٣٨	٦٠٪

عدد الناجحين	٣٠٨ر٦٥٢	٣٦٪
عدد الراسبين	٢٠٤ر٦٩٦	٢٤٪
عدد الأميين من بين الراسبين	٩٤ر٨٣١	١١٪

والقراءة المتفحصة لهذا التقرير تصل بنا الى ملاحظة بقاء الثنائية داخل المدرسة الابتدائية الموحدة فقرابة الثلثين من مجموع الأطفال الذين يلتحقون بالمدرسة الابتدائية ، يتوقف بهم التعليم على اثر الانتهاء من الدراسة الابتدائية أو أثنائها .

وحقيقة أن المدرسة الابتدائية توفر لجميع الأطفال بداية تعليمية واحدة ، ولكن ذلك لا يكفى لتجنيب الأطفال الآثار السلبية للتربية التلقائية ، تلك الآثار التى تحد كثيرا من فاعلية العملية التربوية داخل المدرسة . ولسنا بحاجة الى أن نسأل الى أى الفئات الاجتماعية تنتمى هذه الاعداد الكبيرة من الأطفال الذين يتوقفون عن التعليم بعد المدرسة الابتدائية .

فاذا كان انقسام المجتمع المصرى فى الماضي الى طبقتين متمايزتين يعبر عن نفسه من خلال ازدواج واقعنا التعليمى كما رأينا بوضوح تام، فان ضيق فرص القبول فى المرحلة الاعدادية والتى تستوعب كما يتضح من أرقام التقرير السابق ثلث عدد من يقبلون بالتعليم الابتدائى معناه ضرورة أن تتوقف الغالبية العظمى من الاطفال عند حد التعليم الابتدائى مكتفية بقدر تافه من التعليم لا يحول بينها وبين الارتداد الى الأمية . ولسنا بحاجة هنا أيضا الى توضيح أوجه التشابه بل التطابق بين هذا الموقف والاوضاع التى عرفناها حينما كان تعليمنا ينقسم الى تعليمين يتوازيان ولايلتقيا . واذا كان البعض يرى أن ضيق الفرص التعليمية كلما صعدنا فى السلم التعليمى ، أمر طبيعى وضرورة تفرضها الأوضاع الاقتصادية ، فنحن نقبل ذلك ونضيف : أن هذا التضاؤل فى الفرص التعليمية ، ليس خاصا بمجتمعنا وحده . ولكننا لانستطيع بالرغم من ذلك اخفاء حقيقة هامة تتلخص فى اننا حينما نحاول دراسة الواقع التعليمى فاننا نلاحظ دائما أن الآثار السلبية

لانكماش الفرص التعليمية من المراحل الأدنى الى المراحل الأعلى ، تتحملها بصفة أساسية الفئات الاجتماعية ذات الدخول والمستويات الاقتصادية المتواضعة ٠ لقد سبق لنا أن رأينا فى الفصل الأول كيف تتفاوت معدلات تمثيل الفئات الاجتماعية المختلفة فى التعليم الجامعى الفرنسي ٠ وكما سبق أن أوضحنا ، فان هذا التفاوت سمة عامة تعرفها كل الانظمة التعليمية ولكن بدرجات مختلفة بالطبع ٠

واذا ما أردنا أن نعرف موقف تعليمنا الابتدائى اليوم ١٩٨٠ ـ ١٩٨١ ، فاننا نلاحظ استمرار معظم الخصائص التى سبق أن القينا عليها الضوء ٠ وأول ما تجدر الاشارة اليه هو استمرار عجز سياسة التعليم عن قبول كل من هم فى سن الالزام ٠ ووفق آخر المعلومات الرسمية ،لم تتجاوز نسبة القبول على مستوى التعليم الابتدائى بجميع انواعه ٨٢٫٣٪ من جملة الملزمين عام ١٩٧٩ ٠ ★

فاذا ما عرفنا ان عدد الملزمين فى ذلك العام يصل الى ٩٦٤ الف طفل ، أدركنا ضخامة عدد من يحرمون من مجرد الحصول على التعليم الابتدائى نتيجة لعدم توفر المدارس اللازمة ٠ فاذا ما أضفنا الى هؤلاء الأطفال أعداد من يتسربون من المدرسة الابتدائية بعد ارتيادهم لها لبعض الوقت ـ معدل التسرب كما توضحه البيانات الرسمية المتوفرة مازال يدور حول ٢٠ ـ ٣٠٪ من جملة المقيدين بالتعليم الابتدائى ـ لتبين لنا مدى قصور السياسة التعليمية فى توفير التعليم لاطفالنا الذين يشكلون شباب ورجال الغد ٠

بل ان الصورة تصبح أكثر عتامة ، اذا ما أضفنا الى ما سبق بعدا آخرا وهو أن ندخل فى حسابنا الأطفال الذين يبقون فى المدرسة الابتدائية الى نهايتها دون أن يفيدوا شيئا ذا بال من السنوات التى امضوها داخل جدران المدرسة ٠ ووفق ما صرح به وزير التعليم ، فان نسبة الأطفال الأميين من جملة من ينتهون من المدرسة

★ المجلس القومى للتعليم ، دراسة وتوصيات عن اصلاح التعليم الابتدائى، القاهرة ، يوليو ١٩٧٩ ص ٢٠ ٠

الابتدائية ، تصل الي ٢٥٪ ، وهي نسبة كما نرى علي جانب عظيم من الخطورة ★

ونحن اذا ما أخذنا فى اعتبارنا الفاقد التعليمى الذى أوضحته النسب السالفة الذكر ، فاننا نستطيع القول بأن الموقف الآن فى الثمانينات لا يختلف كثيرا عنه فى الخمسينات من حيث حجم من لا يحصلون على الحد الأدنى من التعليم الضرورى لمواطن يعيش على مشارف القرن الحادى والعشرين ٠ان التقرير الذى سبق أن حللنا جانبا من محتواه وهو التقرير الذى قدمه الدكتور على عبد الرازق حينما كان وزيرا للتعليم ، لايزال يعبر بصدق عن الموقف الراهن ٠ فمازلنا نشهد ضياعا لأكثر من نصف أطفالنا الملزمين كل عام ٠ ومعنى ذلك أن توحيد المدرسة الابتدائية للقضاء على ازدواجية التعليم فى الماضي ، مازال اجراء له حدوده وفاعليته التى لم تتجاوز تعديلا فى الشكل دون المضمون ٠ فمازال الأصل الاجتماعى يؤثر تأثيرا عظيما فى مستقبل الأبناء المدرسي ٠ ولسنا بحاجة الى البحث عن الفئات الاجتماعية التى تتحمل الفاقد التعليمى الكبير فى حجمه وأثره ٠ فدون شك تشكل هذه الفئات أدنى المستويات الاقتصادية والثقافية فى نسيج المجتمع المصرى ٠

ولابد لنا من التأكيد هنا مرة أخرى على حقيقة هامة لم نهمل أن نلقى عليها الضوء فى أكثر من موضع ، وهذه الحقيقة تتلخص فى ضرورة التحرز من خطأ الوصول الى نتائج عامة ابتداء من مقدمات جزئية ٠ فعوام الناس قد يبهرها انتشار المدارس هنا وهناك ، لينتهوا بعد ذلك الى خطأ الاعتقاد بأن تكافؤ الفرص مكفول للجميع وأن ما يحول بين من لا يتعلمون والمدارس ، أمور شخصية ٠ ونتيجة كهذه لا تعنينا فى شيء ، فالدراسة العلمية تبنى نتائجها على ما يخص الغالبية العظمى وليس على حالات فردية ٠ ومما لاجدال فيه ، أن السياسة التعليمية منذ عام ١٩٥٢ بذلت جهودا عظيمة لتوسيع وتوفير فرص التعليم على كافة المستويات أمام الفئات الاجتماعية المختلفة ٠ وربما استطعنا أن

★ الاهرام ـ ١٩٧٩/١٢/٢٥ ٠

ندرك أهمية بعض هذه الجهود من خلال التوسع الذى حدث فى أعداد الأطفال الذين يتعلمون فى المدرسة الابتدائية ، لقد ارتفع عدد هؤلاء الأطفال من ٥٤٣ ١١٣٤ طفل عام ١٩٥٢ الى ٣٦٧٦٨١٠ عام ١٩٧٢ • ومعنى ذلك ببساطة أن عدد الأطفال تضاعف ثلاث مرات فى غضون ٢٠ عاما ليقترب اليوم ١٩٨٢ من الخمسة ملايين طفل • وهى كما نرى زيادة عظيمة استلزمت جهودا وامكانات ضخمة ، ومع ذلك لا يجب أن تباعد هذه الزيادة بيننا ورؤية الواقع الفعلى بقصوره وسلبياته • فلابد أن نكون على وعى بمغزى هذه الزيادة ؛ فمما لاشك فيه أن المجتمع ذاته عرف زيادة عظيمة فى السكان أيضا ، فعلى حين لم يتجاوز عدد السكان عام ١٩٥٢ العشرين مليون نقترب اليوم ١٩٨٢ من الخمسة والاربعين مليونا • وحينما نأخذ فى اعتبارنا هذه الزيادة السكانية ، نستطيع أن نقرر أهمية حجم التوسع فى التعليم حق قدرة •

ان مشكلة الامية التى يعانى منها مجتمعنا حتى اليوم ، لا يمكن الفصل بينها وما نعالجه من قضايا فى هذا الوضع • فاستمرار مشكلة الامية معناه استمرار المنابع التى تضخم بصفة منتظمة جيش الأميين ، وأهم هذه المنابع يتركز حول القصور فى استيعاب كل الملزمين ، التسرب أثناء التعليم ، الخروج من التعليم دون تعلم، وكلها كما نرى هى أوجه قصور فى سياستنا التعليمية على مستوى التعليم الابتدائى • اننا من أقدم المجتمعات التى تنبهت الى خطورة الامية واجتهدت لوضع وتنظيم الحملات لمجابهتها ، ويرجع جهدنا فى هذا الصدد الى عام ١٩٠٩ حينما قام الحزب الوطنى بزعامة محمد فريد بتنظيم أول فصول لمحو الامية فى مدينة القاهرة، ولم تتوقف منذ ذلك التاريخ الجهود والمحاولات للقضاء على الأمية • ومع ذلك فان ٥٦ ٪ من مجموع سكان مجتمعنا فوق العشر سنوات ، هم من الاميين ، وهو رقم كما نرى على جانب عظيم من الخطورة • ولا يجادل أحد فى أن أول خطوة على طريق محو الامية هى بالتحديد تلافى أوجه القصور فى التعليم الابتدائى ، أوجه القصور التى القينا على أهمها الضوء فيما أسلفنا من تحليل •

وفى ضوء ما تقدم ، يتضح لنا أن التفاوت الاقتصادى والثقافى الذى يميز فئة اجتماعية عن أخرى ، مازال يعبر عن نفسه داخل واقعنا التعليمى وان اختلف شكل التعبير عما ألفناه من قبل ٠ ولا يعنى ذلك بالطبع أن الجهود التى بذلت منذ بداية ثورة يوليو عام ١٩٥٢ بهدف توفير فرص تعليمية متكافئة لكل الطبقات ، كانت عديمة القيمة والجدوى ٠ فلا يستطيع أحد أن ينكر أنه قد تم احراز بعض التقدم نحو هذا الهدف الذى لابد وان تكون له الأولوية المطلقة ، ويكفى للتدليل على ذلك معرفة ، أن معدل الاستيعاب فى التعليم الابتدائى ـ لا يجب خلط معدل الاستيعاب ونسبة القبول كما سبق أن أوضحنا ـ قد ارتفع من ٤٦ ٪ عام ١٩٥٣ الى ٥ر٧٠ ٪ عام ١٩٧٠ والى ما يقرب من ٧٥ ٪ عام ١٩٨٠ ٠ ولا شك أن فى مثل هذه الزيادة لقدرة المدارس الابتدائية على استيعاب من هم فى سن الالزام من أطفالنا ، أثر ايجابى لتوسيع فرص القبول فى المراحل التالية أمام الطبقات الفقيرة ٠

ولكننا بالرغم من هذا الانجاز الذى لا ننكر قيمته ، لا نستطيع أن نغفل الوجه الآخر للمشكلة التى نعنى بدراستها وبتعبير آخر لا نستطيع أن نغمض أعيننا عن المسافة التى مازالت تفصل بيننا والهدف الذى نتطلع اليه ٠ فالآن كما كان الحال فى الماضي لا يحصل أبناء الفئات الاجتماعية المتواضعة فى غالبيتهم الا على قدر من التعليم عديم القيمة أو يكاد ٠ ولا يمكننا ، لمجرد وجود مدرسة ابتدائية موحدة يمر بها كل الاطفال ، أن نقرر انتهاء الازدواجية القديمة لواقعنا التعليمى ٠ أن ما نبذله من جهد فى هذه الدراسة يرتكز على حقيقة أولية مؤداها ؛ أن نجاحنا فى دفع واقعنا التعليمى خطوات نحو التقدم ، رهن بقدرتنا على التقييم الدقيق لما نتوصل اليه من نتائج ورهن أيضا بمعرفتنا بالقوانين التى تحكم حركة هذا الواقع وبنوع العلاقات التى تربط بينه والمجتمع ٠

لقد رأينا فى هذا الفصل كيف أن التفاوت الاقتصادى والثقافى للفئات الاجتماعية والذى أدى فى الماضي الى ازدواج واقعنا التعليمى ، مازال يعبر عن نفسه من خلال واقع تعليمنا فى الوقت الحاضر وذلك على الرغم من تصفية الازدواجية القديمة من الوجهة القانونية ٠ ونعتقد أن بوسعنا ، على ضوء معطيات هذا الفصل ، أن نلمس مضمون قانون

آخر من القوانين التي نقول بأنها تحكم حركة النظام التعـليمى ، **ذلك القانون الذى ينص على أن** : كل تغيير فى بنية الواقـع التربوى يعبر بالضرورة عن تغيير فى بنية المجتمع ذاته ٠
ومشروعات اصلاح التعليم التى تحاول أن تذهب أبعد من هذا ، يحكم عليها سلفا بأن تظل حبرا على ورق ، فالنظام التعـليمى يسـتعيد توازنه القديم الذى يعبر عن حقيقة المجتمع بمجرد الانتهاء من وضع اجراءات الاصلاح موضع التنفيذ ٠

مراجع الفصل الثالث

١ ـ اسماعيل محمود القبانى : **دراسات فى تنظيم التعليم بمصر** ، النهضة المصرية ، القاهرة ١٩٥٨ ٠

٢ ـ القطب محمد طبلية : **فى اصلاح التعليم الاولى** ، مطبعة العلوم، القاهرة ١٩٤٦

٣ ـ على عبد الرازق : **تقرير عن سياسة التربية والتعليم** ، مكتب وزير التربية والتعليم ، القاهرة ١٩٧٢ ٠

٤ ـ لويس عوض : **الحرية ونقد الحرية** ، الهيئـة العامة للتأليـف والنشر ، القاهرة ١٩٧١ ٠

٥ ـ وزارة التربية والتعليم : **تقرير لجنة بحث التعليم الابتـدائى** ، مركز الوثائق التربوية ، القاهرة ١٩٥٧ ٠

المراجـع الأجنبيـة

1 — Awad (L) et autres : **Egypte Since The Revolution,** University of London, P.I. Vatikiotis, 1968.

2 — Artin(Y) : **L'Instruction Publique En Egypte,** Paris, Leroux 1890, 221 .

3 — Baudelat (C), Establet(R) : **L'école Capitaliste En France,** François Maspero, Paris 1971, 340p.

4 — Boctor (A) : **The Development And Expansion Of Education** In The U.A.R, American University, Cairo 1963, 182 p.

5 — Berque (J) : **L'Egypte, Impérialisme Et Révolution, Gallimard,** Paris 1967, 746 p.

6 — Colombe (M) : **L'Evolution de L'Egypte 1924 — 1950,** C.P. Maisonne et Cie, Paris 1951, 361 P.

7 — Coombs (p.H) : **La Crise Mondiale De L'Education,** P.U.F, Col. Sup. Paris 1968, 322 p.

8 — Roymond Rivier (B) : **Le Developpement Social De L'Enfant Et De L'Adolescent,** Charles Dessart, Bruxelles 1970, 284 p. lére éd. 1965.

9 — Salama (J) : Bibliographie Analytique Et Critique Touchant La **Qvestion De L'Enseignement Depuis La Période Des Mameluks usqu'à nes Jours,** thèse de Doctorat, Tome 1, Paris 1938, 311 p.

L'Enseignement Islamique En Egypte, Son Evolution Son Infiuence Surn Les Programmes Modernes, thèse de doctorat, Tome 2, Paris 1938, 397 p.

18— Valin (E) : **Etudes Et Documents D'Education, La Valeur Des Examens étude docimologique réaliseé au Liban,** Unesco, Paris 1961, 40 p.

الفصل الرابع

التعليم بين المجانية والمصروفات

من الازدواجيات التى تعرفها معظم الأنظمة التعليمية ، تنظيم التعليم على أساس من مبدأين متعارضين ؛ تعليم يقدم بالمجان لبعض الفئات الاجتماعية وتعليم تدفع له النفقات وتختص به فئات اجتماعية أخرى ، وتتخذ هذه الازدواجية أشكالا ومضامين تختلف من مجتمع لآخر بل وفى المجتمع الواحد من حقبة زمنية لأخرى ٠ وسوف نحاول فى هذا الفصل التعرف على شكل ومضمون هذه الازدواجية داخل نظامنا التعليمى الحالى وابراز الدلالات التى ترتبط بها والقاء الضوء على الأصول الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التى ترتكز عليها ٠

المدارس الخاصة وتكافؤ الفرص

يمثل الغاء المصروفات الجامعية عام ١٩٦١ ، آخر خطوة نحو اعادة النظام التعليمى الى حالة المجانية والتى كانت تمثل ملمحا أساسيا من ملامحه عند نشاته فى بداية القرن الماضي ٠ وكان الهدف من وراء هذا الاجراء يتلخص فى اسقاط آخر العقبات التى كانت تحول بين أبناء الطبقات الفقيرة ومواصلة التعليم حتى منتهاه ٠ وبعد ذلك التاريخ أصبح التعليم فى كل المراحل التعليمية مجانيا من الوجهة القانونية ، وأصبح من الشائع بالتالى أن مواصلة التعليم حتى آخر مراحله أو الاكتفاء بقدر منه ، مسالة تتحدد على أساس استعدادات وقدرات التلاميذ ٠ وعلى هذا أصبحت المجانية من جديد القاعدة التى يقوم عليها التعليم أساسا وأصبح التعليم مدفوع الاجر استثناء يمارس فى حدود ضيقة للغاية ٠

فمن جانب ، توجد المؤسسات التربوية الرسمية التى توفر تعليما بالمجان متاحا لكل الفئات الاجتماعية على اختلاف مستوياتها

الاقتصادية ، باستثناء بعض المدارس النموذجية التى تديرها الدولة ويتم فيها تحصيل مصروفات تتناسب وتكلفة التعليم الفعلية ٠

ومن جانب آخر يوجد التعليم مدفوع الأجر أيضا والذى توفره المدارس الخاصة بنوعيها وطنية وأجنبية ٠ وحتى نتعرف على مجال التعليم الرسمى المجانى وأهميته بالنسبة للتعليم الخاص مدفوع الأجر، يكفى مراجعة أرقام الجدول الآتى والذى يبين تطور أعداد الدارسين فى مختلف أنواع المدارس الخاصة ذات المصروفات ، على مدى عشرين عاما : *

تطور التعليم الخاص بمصروفات

ما بين ١٩٥٢ - ١٩٧٢

نوعية التعليم	عدد التلاميذ	
	عام ١٩٥٢	عام ١٩٧٢
الابتدائى	٤٠٥٦٥٩	١٩٤٥٤٤
الاعدادى العام ٥٤/٥٣	١٤٠٥٢٥	١٥٨٩٥٣
الثانوى العام	٣٥٢٠٩	٧١٢٧٠
ثانوى صناعى	-	-
ثانوى زراعى	-	-
ثانوى تجارى	-	٤٦٥٦٥
دور معلمين ومعلمات	-	-
الاجمالى	٥٨١٣٩٣	٤٧١٣٣٢

واول ما يشد الانتباه عند مراجعة الارقام السابقة ، هو انخفاض العدد الاجمالى للدارسين فى الانواع المختلفة من التعليم ذى

* المجلس القومى للتعليم ، تقرير عن الدورة الاولى ، يونية - سبتمبر ١٩٧٤ ، القاهرة ، ١٩٧٥ ، ص ١٠١ ٠

المصروفات ولكن هذا الانخفاض لايعنى أن التعليم ذا المصروفات يفقد أهميته لصالح التعليم المجانى . وتفسير ذلك ، أن الانخفاض يتركز أساسا فى التعليم الابتدائى ، وهو التعليم الذى عرف توسعا عظيما على مستوى المدارس الرسمية ؛ فقد ارتفع عدد المقيـــدين بالمدارس الابتدائية الرسمية من ١١٣٤٥٤٣ عام ١٩٥٢ الى ٣٦٧٦٨١٠ عام ١٩٧٢ ومعنى ذلك أنه تضاعف اكثر من ثلاث مرات . ولهـــذا فانكماش عدد الاطفال الذين يدرسون فى التعليم الابتدائى ذى المصروفات ، لايعنى أكثر من استيعاب التعليم الرسمى لنسبة كبيرة من الاطفال الذين كانوا لا يجدون فى الماضي فرصا متاحة فى التعليم الرسمى .

فاذا ما تجاوزنا هذه الملاحظة العامة المتعلقة بانخفاض العـــدد الاجمالى للاطفال المقيدين فى التعليم ذى المصروفات ، فاننا نلاحظ أن هناك زيادة كبيرة فى أعداد تلاميذ المدارس الثانوية العامة . وكمـا تدل الارقام الواردة بالجدول تضاعف عدد هؤلاء التلاميذ مرتين تقريبا خلال عشرين عاما . وزيادة تلاميذ هذا النوع بالذات من التعليم ، لها دلالتها الخاصة ؛ فكما نعرف يمثـــل التعليم الثانوى العام المدخل الاساسي الى التعليم الجامعى ، ووجود هذه الاعداد الضخمة من التلاميذ الذين يقدرون على تحمل نفقات التعليم الذى يحصلون عليه له دلالته الخاصة فيما يتعلق بقضيتنا التى نهتم بها هنا فى هذا الفصل . وقبل أن نحاول توضيح ما نقصد اليه بهـــذه العبارة ، يكفى معرفة ان من يتعلمون فى المدارس الثانوية العامة ذات المصروفات يمثلون أكثر من ثلث التلاميذ الذين يتعلمون فى المدارس الرسمية المجانية والذين يبلغ عددهم عام ١٩٧٢ ٢٤١٢١٩ .

ويبرر المدافعون عن وجود التعليم الخاص ذى المصروفات جنبا الى جنب مع التعليم الرسمى المجانى ، بأن ذلك يدعم تكافؤ الفرص التعليمية فالتلاميذ الذين يذهبون الى المدارس الخاصة ذات المصروفات يوسعون بما يتركونه من أماكن فى التعليم الرسمى المجانى ، فرص القبول امام اقرانهم من غير القادرين على تحمل نفقات التعليم الخاص.

وقد يبدو التبرير السابق وجيها وسليما عندما ننظر اليه لاول وهلة.

لكن هذا الاستنتاج الاولى ، يفقد كثيرا من سلامته ووجاهته ، حينما نتفحص الامر عن كثب . حقيقــة يمكن للمدارس ذات المصروفات أن تلعب دورا مدعما لتكافؤ الفرص التعليمية . لكن هذا الدور يظل غير ممكن ، طالما ظل القبول فى التعليم الجامعى مبنيا على أساس قبول عدد محدد ممن ينتهون من الدراسة الثانوية وطالما بقيت الكليات تصنف هرميا وفق أفضلية المستقبل المهنى الذى تعد له طلابها الذين يتوزعون هنا أو هناك وفق المجاميع التى تم الحصول عليها فى امتحان الثانوية العـامة .

ومعنى وجود تعليم ثانوى خاص بمصروفات مع وجود نظـــام للقبول فى التعليم الجامعى مؤسس على المبــادىء الســابقة ، يعنى تنافسا أكبر بين المتقدمين للتعليم الجامعى أو بمعنى آخر يعنى تضييقا للفرص المتاحة أمام المنتهين فى التعليم الثانوى . وذلك التنافس أو هذا التضييق ، ينتهى عادة لصالح ذوى المجاميع الأكبر . فاذا كان التعليم الذى توفره المدارس الخاصة وبالذات الاجنبى منها ، ذا نوعية عالية اذا ما قورن بالتعليم الذى توفره المدارس الرسمية المجانية ، كان معنى ذلك أن احتمال النجاح بمجموع أكبر يزداد بين تلاميذ المدارس الخاصة ذات المصروفات عنه بين تلاميذ المدارس الرسمية . فمنح حق التعليم بمصروفات ، فى مثل الظروف التى تسود نظامنا التعليمى ، يقلل من فاعلية تكافؤ الفرص التعليمية بعكس ما يروج له عادة المدافعون عن حرية انشاء المدارس الخاصة ذات المصروفات .

ومما سبق ، تتضح الكيفية التى يمكن على اساسها أن يســـهم التعليم ذو المصروفات فى تدعيم تكافؤ الفرص التعليمية . فهذا التعليم يصبح أداة فعالة لبلوغ هذا الهدف ، عنـدما يسـتمر مرتادوه من بداية التعليم حتى منتهاه فى مؤسساته الخاصة أى حينما يكون هناك تعليما جامعيا خاصا يستقبل المنتهين من المدارس الثانوية الخاصة .

واذا كان وجود تعليم بمصروفات يمثل كما أوضحنـــا عائدا امام اعمال مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية فان الامر يكون أكثر خطورة حينما ينقســـم التعليم الرسمى الى نوعين أحدهما يوفر بالمجـــان والآخــر

بمصروفات . فمثل هذا الوضع والذى نطلق عليه مصطلح « ازدواج » يمثل تعطيلا خطيرا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، كما كان الحال فى تعليمنا عند قيام الثورة وبعد قيامها لبضع سنوات ولهـذا كان من الطبيعى أن تحاول السياسة التعليمية الجديدة تعـديل مسار التعليم ليكون أكثر ديمقراطية وأكثر عدلا .

وحسب ما يؤكده المسئولون عن التعليم وما يتصـوره الكثيرون منا ، أصبح التعليم فى معظمه مجانيا بعد الغاء المصروفات الجامعية عام ١٩٦١م . ومعنى ذلك أن الازدواجية التى نعنى بدراستها هنا لم يعد لها قائمة اللهم الا فى تلك الحدود الضيقة التى ألمحنا اليها آنفا .

المجانية بين القانون والواقع

وحتى نتمكن من معـرفة ما تغطيه المجانية المطبقـة الآن ، فى الواقع الفعلى ، فانه من الضرورى أن نتعرف على مضمون المجانية عبر المراحل التاريخية والسياسية المختلفة ، فبدون ذلك لا يتسنى لنا تقييم واقع المجانية الحاضر تقييما سليما . ونحن اذا كنا نعنى أساسا بدراسة واقعنـا التربوى فى الوقت الحاضر ، فاننـا لا نستطيع ذلك الا اذا كانت لنا معرفة جيدة بماضي هـذا الواقع . بل ان الكثير من خصائص واقعنا التربوى اليوم يستحيل فهمها وتفسيرها الا فى ضوء التطور التاريخى لهذا الواقع . ونحن فى هـذا الموقف أقرب شبها بالطبيب الذى ياتيه مريض يشكو من ألم فى مكان محدد . فهـذا الطبيب يستحيل عليه تشخيص ما يعانى منه مريضه تشخيصا سليما الا اذا كان على علم تام بالعلاقة التى تربط بين العضو المصاب وبقية أعضاء الجسد من جانب ، والا اذا ألم بماضي هذا المرض والوقوف على تطور مرضه . والواقع التربوى كما سبق لنا أن وصفناه : كل تتضافر عناصره لتحدد هويته وملامحه الأساسية . وفهم أى من هذه الملامح يقتضي بالضرورة فهم بقية الملامح الأخرى والاحاطة بنشأة هذا الملمح وتطوره عبر التاريخ .

واذا كان اهتمامنا فى هذا الفصل ينصب على ملمح بعينـه فى

واقعنا التربوى الحالى ، فاننا نتجاوز حدود الزمان والمكان التى يلزم الوعى بها • فاذا كان الاهتمام ينصب على جزئية محددة وهى المجانية (بعد المكان) فى لحظة زمنية محددة هى الوقت الحاضر (بعد الزمان) ، فان تجاوز هذا الجزء الى الكل الذى ينتمى اليه وربط الحاضر بماضيه الذى انحدر عنه ، يعتبر أمرا ضروريا لبلوغ الهدف المنشود • وهذا التجاوز للزمان والمكان المعينين ، يشكل خاصية أساسية فى منهج الدراسة الذى نستعين به فى بحثنا هذا • وكما نرى لا يشكل التاريخ حلية وانما يشكل جزءا أساسيا من التحليل بدونه لا يستقيم الفهم وبنفس الدرجة يجب النظر الى تجاوز حدود الجزئية المعنية بالدراسة (المجانية) •

(أ) المجانية عند نشأة التعليم الحديث :

اذا ما نظرنا الى واقعنا التعليمى فى الربع الاول من القرن الماضي، فاننا نلاحظ غيابا تاما لتلك الازدواجية التى نعنى بدراستها • فالمدارس الحديثة التى شكلت النواة الاولى لهذا الواقع ، تلك المدارس التى أنشأها محمد على على غرار ما كان سائدا فى أوربا من مدارس آنذاك ، كانت توفر على اختلاف مستوياتها : خصوصية « عالية » ، تجهيزية « ثانوية » ، مبتديان « ابتدائية » تعليما مجانيا لكل من يترددون عليها من الصبية والبالغين • ويجدر بنا أن نتعرف على ما كانت تغطيه المجانية المعمول بها آنذاك فى الواقع العملى • فمن الخطأ أن نتصور الماضي على ضوء مفاهيمنا الحالية ، فتكون المجانية فى ذلك العصر مساوية تماما لما نعرفه اليوم فى حاضرنا •

والمجانية التى عرفها نظامنا التعليمى لحظة انشائه يمكن وصفها بانها ؛ التزام كامل من قبل الدولة بتحمل كل نفقات التعليم الذى كانت توفره المدارس الحديثة على اختلاف مستوياتها والقيام مكان الأسر فى كفالة الرعاية الكاملة للناشئة • ففوق توفير الكتب والأدوات المدرسية بالمجان لكل الدارسين ، كانت الدولة تتحمل مسئولية توفير الغذاء والكساء والمسكن والرعاية الصحية لهم أيضا ، بل وتمنحهم مرتبات شهرية ليتمكنوا من العودة الى أسرهم أثناء العطلات

والاجازات ولتعوض الاسر الفقيرة ما كان يمكن لها الحصول عليه لو لم يذهب أطفالها الى التعليم أى ما يسميه اليوم اقتصاديو التعليم : المكسب الضائع .

واذا كانت مجانية التعليم قد اتخذت هـذا الشكل عند نشأة نظامنا التعليمى ، فان ذلك لم يكن اختيارا فرضته فلسفة القائمين على أمر التعليم فى ذلك الوقت ، وانما جاءت المجانية على هـذا الشكل الذى لا نجد له نظيرا فى أى من مجتمعات اليوم ، كضرورة فرضتها الظروف الاقتصادية والسياسية للمجتمع المصرى. فمن الناحية السياسية نجد نظـام حكم جديد يطمع فى تدعيم وجوده وتحقيـق استقلاليته بمصر عن سيطرة الباب العالى . ومن ثم كانت حاجته الى انشاء جيش قوى يستطيع توسيع رقعة مصر وحماية اقتصادها ومجابهة محاولات السيطرة عليها من قبل القوى المناوءة .

ولانشاء هذا الجيش القوى ، اتجه محمد على بنظره الى الدول الاوربية المتقدمة فى ذلك الوقت ، محاولا استقدام علمائها الى مصر وموفدا اليها المبعوثين المصريين ليحذقوا علومها وفنـونها . فكانت ايطاليا وفرنسا وانجلترا هى البلدان الاساسية التى أخذ عنها محمد على العلوم والفنون ونظم التعليم . ولقد كان دور فرنسا بالذات فى انشاء النظام التعليمى دورا بارزا ومؤثرا . فمعظم المدارس التى تم انشاؤها آنذاك كانت نسخا مكررة لما كانت تعرفه فرنسا من مؤسسات تعليمية .

ولقد كان طبيعيا أن تصطبغ المدارس الجديدة بالصبغة العسكرية ، فالهدف الاول للنظام الحاكم ينحصر فى انشـاء أداته العسكرية التى تمكنه من تحقيق مطامعه وتطلعاته . ولقد كان من الضرورى ، مادامت تلك وجهة النظام التعليمى الجديد ، أن يقوم المسئولون عن المدارس الجديدة بتوفير كل الظروف المناسبة التى تستطيع جذب التلاميذ الى تلك المدارس . فهى ، أى تلك المدارس لم تات لتجيب على حاجات المواطنين وانما جاءت تعبيرا عن ارادة النظام السياسي الحاكم ، وهى بهذا كانت تمثل بوجودها عرضا يبحث عن طلب .

ومن الناحية الاجتماعية كانت غالبية الشعب المصرى تمثل طبقة معدمة تعمل أساسا بالزراعة ولا تحصل من عائد عملها الا على قدر ضئيل من الدخل لا يكاد يكفى حاجاتها من المأكل والمسكن والملبس . ولم يكن لهذه الطبقة التى تمثل الشعب المصرى بأسره ، كبير طموح أو تطلع للاستفادة من التعليم الذى كانت توفره المدارس الجديدة . فلقد كان الطابع العسكرى لهذه المدارس ، يجعل دخول الابناء بمثابة فقد لهم الى الابد فى نظر ذويهم . فهؤلاء الابناء اثر تخرجهم من المدارس الجديدة سوف يدفع بهم الى الحروب التى كان يخوضها النظام الحاكم على جبهات كثيرة ، ولن يعود الكثيرون منهم الى أهلهم مرة ثانية . ولمواجهة عدم اقبال المصريين على المدارس حديثة النشأة بل ولتهربهم من ارسال ابنائهم اليها لم يكتف المسئولون بجعل التعليم ذاته بالمجان بل جعلوا كما رأينا من التردد على المدارس مصدرا للكسب . وبالرغم من كل ذلك ، كانت المدارس تجد صعوبات جمة فى الحصول على ما تحتاج اليه من صبية وفتيان ، مما اضطر المسئولين الى استخدام أساليب القوة فى جلب الاطفال الى مدارس الدولة . ولقد كان آباء كثيرون يقومون بتشويه أبنائهم لتجنبهم هذا المصير وهو الذهاب الى التعليم ومن بعده الى الموت * .

ولم يكن بوسع النظام الحاكم وقتئذ تحمل كل الاعباء الناجمة عن انشاء وتسيير نظام تعليمى يوفر للدارسين فيه كل الرعاية التى ألمحنا اليها ، الا فى ظل الاوضاع الاقتصادية التى سادت المجتمع المصرى فى بداية القرن الماضي . فلقد كان الوضع الاقتصادى لمصر فى ذلك الحين يتلخص فى احتكار الدولة لكل شيء ؛ فثروات البلاد جميعا ملك للطبقة الحاكمة التى كانت تتكون أساسا من الاتراك ابتداء من الارض الزراعية والتى لم يكن للفلاح المصرى حق امتلاكها حتى ذلك الوقت الى ما يختبيء تحت الارض من ثروات وحتى التجارة داخلية وخارجية . ولقد زاد تكدس ثروات البلاد فى أيدى الطبقة الحاكمة من قدرة هذه الطبقة على توجيه الدخل القومى بالشكل الذى يحقق لها اطماعها وتطلعاتها وهذا ما نلمسه بالتحديد فيما أقدمت عليه من انشاء للمدارس الحديثة .

---

* يعقوب أرتين ، التعليم العام ، [illegible]

(ب) قانون عام ١٨٧٤ :

ولقد ظلت المجانية وان تغير مضمونها ، بعد محمد على ، المبدأ الذى يقـوم عليـه تنظيم التعليم الحديث فى مصر وذلك حتى عام ١٨٧٤ . فحتى ذلك التاريخ كان التعليم بمدارس الدولة يوفر بالمجان لكل الدارسين ولكن دون أى التزام من قبـل الدولة بتحمل النفقات الكثيرة التى عرفناها فى عصر محمد على . والسبب فى ذلك يرجع الى اختفاء الطابع العسكرى من المدارس الحديثة مما ترتب عليه زيادة الطلب على التعليم من قبل فئات كبيرة من المصريين بدأت تدرك أهمية التعليم فى تدعيم أوضاعها الاجتماعية والسياسية . بل ونتيجة لهـذا التطور الجديد ، ظهرت الحاجة الى فرض بعض القيود التى تحد من زيادة الطلب على التعليم وتزيد فى نفس الوقت من فرض الفئـات الاجتماعية الموسرة لكى تفوز بنصيب الاسد من الاماكن فى مدارس التعليم الحديث . وتلك بالتحديد الدلالة الحقيقيـة للاجراء الذى تم اتخاذه عام ١٨٧٤ والذى يعرف بقانون رياض باشا .

وفى حدود هذا القانون تم ولاول مرة فى مصر ، اقرار مبدأ قيام مدارس الدولة بجبـاية المصروفات التعليمية فى مقـابل ما توفره من خدمات للدارسين . فلقد الزم هذا القانون الاسر الموسـرة بأن تدفع نفقات تعليم أبنائها ، فمن غير المعقول أن تتحمـل الدولة عن الاغنياء نفقات تعليم أبنائهم . أما أبناء الأسر الفقيرة فيستمرون فى التعليم بالمجان ، فمن واجب الدولة أن تتحمل عن أسرهم عبء ذلك .

ومع أن هذا القانون لم يستهدف من الناحية النظرية المساس بمبدأ أن تكون المجانية القاعدة الاساسية للتعليم ، بل جعـل كما رأينا من الزام الاغنياء بدفع نفقات تعليم أبنائهم عملا مدعما لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، فانه أى ذلك القانون مهد من الناحيـة العمليـة لظهـور الازدواجية التى تعنى بدراستها هنا والتى يجسدها وجود تعليم مجانى مواز لتعليم مدفوع الاجر داخل نظام التعليم الرسمى . فبفضل هـذا القانون ، استطاعت الفئات الاجتماعية الموسـرة الاستئثار بنصيب

الأسد من الاماكن فى المدارس المختلفة ، مما ترتب عليه تغير جذرى فى طبيعة واقعنا التعليمى .

فبعد سنوات قليلة من دخول هذا القانون حيز التنفيذ وقبل أن يصل القرن الماضي الى نهايته ، أصبح دفع المصروفات المدرسية القاعدة الاساسية التى يسير عليها نظامنا التعليمى ، وأصبح التمتع بحق التعليم المجانى استثناء لا يمارس الا فى حدود ضيقة جدا . وحتى نتبين مدى ذلك التحول فى واقعنا التعليمى بعد صدور ذلك القانون ، فاننا نستطيع مراجعة النسب الآتية والتى تحدد لنا حجم التلاميذ الذين كانوا يستفيدون من المجانية بين أعوام ١٨٨٤ - ١٨٨٩ : تعليم ابتدائى ٢٠٪ تعليم ثانوى ٥٪ تعليم عالى ١٠٪

ولقد استمر تقلص أعداد الدارسين المستفيدين من المجانية لنصل مع نهاية القرن الماضي وبداية القرن الحالى الى اختفاء المجانية تماما، ففى عام ١٩٠٧ نشأ الخلاف الحاد والشهير بين سعد زغلول وكان وقتها ناظرا للمعارف ومستر دنلوب المستشار الانجليزى للتعليم ، حول منح المجانية لطالب واحد فقط فى كل مصر ، اصر سعد زغلول على منحها اياه واعترض المستشار الانجليزى .

(جـ) تحت الاحتلال البريطانى :

ولقد استهدفت سياسة الانجليز التعليمية فى مصر تكريس هذا التحول الذى بدأ مع قانون ١٨٧٤ ليجعل من التعليم المصرى كما رأينا تعليما متاحا فحسب للطبقات الغنية . وذلك أمر طبيعى وضرورى للمستعمر والذى من مصلحته أن تظل القطاعات العريضة من الشعب معزولة تماما عن التعليم الذى قد يساعدها على تعبئة طاقاتها وقوتها لاستعادة بلادها من أيدى المحتل . وبهذا ظلت المصروفات المدرسية طوال النصف الاول من القرن الحالى تمثل عائقا يحول بين شعبنا والاستفادة من التعليم الذى تنفق عليه الدولة . وكان الانجليز يرفعون من قيمة المصروفات كلما تبين لهم أن فئات جديدة أصبح بوسعها تحمل النفقات المعمول بها . وفى تقرير أحد المستشارين الانجليز الذين كانت تستعين بهم الحكومات فى كل مرة تفكر فى اصلاح التعليم ، نقرأ

بوضوح ما يعبر عن حرص الانجليز فى جعل المصروفات المدرسية فوق طاقة المواطنين العاديين . وفى هذا التقرير الذى يرجع تاريخه الى عام ١٩٢٨/١٩٢٩ ، يقول المستشار الانجليزى « مان Mann » : انه من الضرورى أن تقوم الحكومة برفع المصروفات المدرسية وذلك لان التعليم كالسلعة الاقتصادية تماما تزداد قيمتها كلما ارتفع الثمن المدفوع فيهـا .

وبالطبع كان الكثيرون من قادة ومفكرى الحـركة الوطنيـة يستنكرون ويشجبون بشتى الوسائل ما آل اليه حال التعليم فى بلدنا، وتحوله الى سلعة لايقدر على الحصول عليها سوى ذوو الدخول العالية. ولم تتوقف نداءاتهم وكتاباتهم المطالبة بتصحيح مسار نظامنا التعليمى وتخليصه من هـذه الاوضاع الظالمة ليعود الى سيرته الاولى فيقـدم تعليما مكفولا لكل المواطنين .

(د) اجراءات الاصلاح الجزئية وحدودها :

وفى عام ١٩٤٤ ، اتت أول استجابة لمطالب الحركة الوطنية ، فألغيت المصروفات المدرسـية من التعليم الابتـدائى أى من المدارس الابتدائية والتى لا يجب الخلط بينها وبين المدارس الاولية كما سبق أن أوضحنا . ولكن ذلك الاجراء لم يغير من واقع الامر شيئا فقد ظلت المدارس الابتدائية بالرغم من اقرار المجانية فيها بقوة القانون ، حكرا على أبناء الفئات الاجتماعية القادرة والتى تستطيع وحدها تحمـل ما يستتبع التعليم فى هذا النوع من المدارس من نفقات كثيرة كتوفير الملبس الخاص والادوات المدرسية بل والسكن فى كثير من الاحيـان بعيدا عن الاسرة وأهم من ذلك كله مواصلة التعليم فى المراحل التالية والتى ظل التعليم بها بالمصروفات . ومعنى ذلك أنهم بالرغم من صدور هـذا القانون الذى أعاد التعليم الابتدائى الى حالة المجانية ، ظلت الاوضاع السائدة داخل النظام التعليمى كما كانت من قبل . وبتعبير آخر لم يفعل هذا القانون أكثر من اقرار مبدأ استثناء بعض أبناء الفئات الفقيرة من دفع المصروفات المدرسية والتى استمرت تشكل المبدأ الاساسى لتنظيم التعليم .

ولم تتغير أوضاع واقعنا التربوى كثيرا حتى بعد أن صدر سنة ١٩٥٠ قانون الغاء المصروفات المدرسية من التعليم الثانوى . وهنا ايضا لم ينجح هذا القانون الا فى توسيع دائرة الاستثناء الذى أدخله القانون السابق . فلقد ظلت الظروف والصعوبات التى تحد من قدرة الآباء الفقراء على ارسال ابنائهم الى المدارس كما كانت من قبل . بل ان الصعوبات على هذا المستوى من التعليم كانت أعظم بكثير من قيمة المصروفات المدرسية ذاتها ، فلقد كان على الاسر التى ترغب أن يواصل الابناء تعليمهم فى المدارس الثانوية ، توفير حياة مستقلة تماما بعيدا عن مواطنهم الاصلية . وذلك لان المدارس الثانوية لم تكن منتشرة كما هو الحال الآن ، بل كان وجودها يقتصر على المدن الكبرى وعواصم المديريات مما كان يجعل الوصول اليها أمرا شاقا يتطلب الكثير من النفقات .

ولهذا نلاحظ أن طموح الفئات الاجتماعية ذات الدخول المتوسطة لم يكن يتجاوز الحاق أبنائهم بالمدارس الثانوية الفنية والتى لا تؤهل لتعليم أبعد مما تقدمه وذلك بالرغم من مجانية التعليم العام . فلقد كان الالتحاق بهذا النوع الاخير من التعليم يعنى ضرورة التفكير فى ما تتطلبه الدراسة الجامعية من نفقات ، فلا معنى من أن ينهى الابناء التعليم الثانوى العام ليتوقفوا بعده بحثا عن عمل .

وقصور الاجرائين السابقين - قانون ١٩٤٤ وقانون ١٩٥٠ - عن بلوغ هدفهما ، ذو دلالة هامة يجدر بنا أن نلفت اليها النظر . فهذان الاجراءان يأتيان كخطوتين اصلاحيتين تم تنفيذهما على أساس من المنهج الجزئى فى الاصلاح والذى يعتمد على التدرج فى ما يلجأ اليه من وسائل لبلوغ هدف بعيد المدى . وكما نلاحظ فان فاعلية هذين الاجراءين قد ضعفت كثيرا بل كادت أن تنعدم تماما وذلك لبقاء المصروفات المدرسية فى قمة النظام التعليمى من جانب وبقاء الصعوبات والاعباء الكثيرة التى يلزم تحملها لمواصلة التعليم ، وأهم من ذلك ظهور أعباء جديدة اتخذت مكان المصروفات الملغاة بل ربما زادت عليها .

فبعد زيادة تطلع الفئات الاجتماعية الفقيرة الى مواصلة التعليم نتيجة لالغاء المصروفات المدرسية ، مما ترتب عليه زيادة الطلب على التعليم ، بدأت أوجه جديدة للانفاق فى الظهور . أوجه جديدة للانفاق اتخذت شكل ضرورات فرضت نفسها على كل أولياء الأمور لتعود بالتعليم الى وضعه القديم ، وكان أخطر هذه الأوجه ما نعرفه اليوم بظاهرة الدروس الخصوصية .

لقد سبق لنا أن أوضحنا مرارا أهمية الفصل بين ما يتم اتخاذه من اجراءات وما يتحقق فى الواقع بالفعل نتيجة لتنفيذ هذه الاجراءات . فمجرد تنفيذ مجموعة من الاجراءات الاصلاحية لا يسوغ لنا ان نستنتج بالتبعية تحقق الأهداف المرجوة ومثل ذلك الموقف ينطوى على خطورة بالغة فهو يحجب الرؤية ويجعل عملنا فى المستقبل منفصلا تماما عن ما نبذله اليوم من جهد . وبعد عام ١٩٦١ حينما تم الغاء المصروفات الجامعية ، أعتبر المسؤلون انه لم يعد هناك أية عوائق تعترض طريق التقدم ومواصلة الدراسة فلقد صفيت عقبة المصروفات المدرسية وأصبح التعليم مجانيا من قاعدته الى قمته . ومثل هذا التاكيد بالطبع لا ينهض دليلا على أن الهدف وهو توفير فرص تعليمية متكافئة لكل الفئات الاجتماعية ، قد تحقق بالفعل . ونحن اليوم أيضا عام ١٩٨٢ نعرف أن المجانية تمثل القاعدة الأساسية التى يسير عليها تعليمنا وان وجود التعليم مدفوع الأجر ليس الا استثناء يمارس فى الحدود الضيقة التى أشرنا اليها فى بداية هذا الفصل ، فهل يكفى ذلك لأن نؤكد تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية وتساوى الجميع أمام التعليم ؟ بالطبع لا ، فبين الانطباعات التى نتوصل اليها لمجرد الملاحظة العابرة للواقع وما ينطوى عليه هذا الواقع من معطيات تمثل حقيقته ، المسافة كبيرة ولابد لنا من الدراسة المتمهلة الأمينة لنتعرف على ما هو كائن بالفعل لنمضي من ذلك الى تحديد الفرق بين ما قطعناه من طريق نحو اهدافنا وما يتبقى لنا من ذلك الطريق وهذا بالتحديد ما نحاوله فى الدراسة الحاضرة .

المدرسة الموازية ذات المصروفات

الدروس الخصوصيـــة

ويجدر بنا قبل أن نتعرض لما نعتزم معالجته فى هذا الموضوع ، أن نؤكد على الملاحظة التى سبق ابداؤها . تلك الملاحظة التى تنبه الى أن العرض السابق والذى صعدنا فيه الى البدايات الأولى لنشأة نظامنا التعليمى ، ليس هدفا فى ذاته وليس سردا تاريخيـا لتطور ونشـأة الازدواجية التى ندرسها هنا . وانما يستهدف هذا العـــرض - فوق مساعدتنا على رؤية الواقع الحاضر بشكل افضل - ابراز القوانين التى تحكم حركة الواقع التربوى وتحـدد اتجاهات تطـوره فى المستقبل . **ومن بين تلك القـــوانين علـى سـبيل المثـــال لا الحصـــر :** تغير مضامين المصطلحات التى نستخدمها لوصف أوضاع معينـــة فى الواقع التعليمى . ولقد لمسنا التباين والاختــلاف الكبير بين ما كانت تغطيه المجانية فى بداية القرن الماضي وما كانت تصدق عليه فيما تلى ذلك من تطور وما تغطيه من واقع فى نظامنا الحالى . وليس ما قررناه آنفا من ضرورة قيام كل باحث بتحديد موضوع دراسـته فى الزمـــان والمكان الا صدى لهذه الحقيقه البسيطة . وعدم الوعى بهذه الحقيقـــة يترتب عليه عدم القدرة على تفسير الواقع تفسيرا صحيحا نتيجة للحكم على الماضى من خلال مفاهيمنا الحاضرة أو النظر الى الحاضر باعتباره امتدادا وتطورا آليا لماضي المجتمع .

وقد سمح لنا العرض السابق أيضا **بالتعرف على قانون آخر لايقل اهمية عن القانون السابق ، يقضي بأن :** الاجراءات الاصلاحيـــة التى لا تأتى فى اطار خطة متكاملة تعبر عن تغييرات حقيقية تمت بالفعـل داخل المجتمع ذاته لا تنجح فى تغيير ما تستهدف تغييره الا بشـــكل محـــدود ومؤقت لا يلبث معـه النظام التعليمى الا قليـلا ليستعيد توازنه القديم وخصائصة المالوفة . ولقد رأينا فيما عرضنا له فى هـــذا الفصل من معطيات ، تجسيدا حيا لهذا القـــانون ، فبعد أن أصـــبح الازدواج - الذى عرفه نظامنا التعليمى اعتبارا من عام ١٨٧٤ والـــذى كان يجسده وجود تعليم مجـانى مواز لتعليم مدفوع الأجـــر داخل مدارس الدولة - معبرا بشكل واضح ومحققا فى نفس الوقت لمصـــالح

الطبقات الحاكمة والمستعمر فى آن واحد ، لم تفلح كل المحاولات التى بذلت لتصفية هذا الازدواج • والسبب فى ذلك كما يعلمنا التاريخ هو احتفاظ المجتمع المصرى بأوضاعه السياسية والاقتصاددية والاجتماعية، الأمر الذى ترتب عليه أن تأتى محاولات الاصلاح التعليمى دون أن تكون معبرة عن تغييرات حقيقية داخل المجتمع • ومن ثم خالية من كل مضمون • لقد رأينا كيف كانت اجراءات الغاء المصروفات المدرسية والتى تتابع تنفيذها اعتبارا من عام ١٩٤٤ ، تفقد فى الواقع فاعليتها أمام الأعباء الجديدة التى بدأت تحل محل المصروفات الملغاة •فبجانب المصروفات التقليدية كتوفير الملبس المناسب وتوفير ظروف العمل بالمنزل وامداد الأبناء بحاجتهم من الأدوات المدرسية الى غير ذلك توجد الأعباء الجديدة ومن أخطرها نفقات الدروس الخصوصية التى تشكل اليوم بما وصلت اليه من انتشار ، مدرسة موازية ذات مصروفات يتحتم المرور بها ليصبح من الممكن اجتياز المدرسة الرسمية بنجاح •

أ - الدروس الخصوصية : الحقيقة والتفسيرات الشائعة :

انها ليست مصادفة أن يواكب تزايد الجهود التى تستهدف اعادة النظام التعليمى الى حالة المجانية وتوفير الفرص التعليمية المتكافئة ذلك التصاعد الخطير لضرورة اللجوء الى الدروس الخصوصية • ونقول ضرورة لأنها هكذا بالفعل ، فالدروس الخصوصية اليوم عامل محدد لمستقبل الأبناء فى التعليم • ان الاستمرار فى التعليم حتى منتهاه ، لا يتطلب فقط النجاح فى نهاية كل مرحلة تعليمية وانما يتطلب فوق ذلك احراز درجات أكبر من تلك التى يحصل عليها الآخرون •والدروس الخصوصية بما تكفله للأبناء من تدعيم وتثبيت للمعلومات التى يجب عليهم استظهارها والاحتفاظ بها حتى لحظة الامتحان ، تلعب دورا أساسيا فى تحسين النتيجة التى يحصل عليها الأبناء فى الامتحانات • وحقيقة أن الدروس الخصوصية لا تجعل من الأغبياء أذكياء ، ولكنها تزيد من قدرة الأبناء على الحفظ وتذكر المعلومات بعد ذلك وهو أمر يتلاءم تماما مع مقتضيات ومتطلبات الامتحان المدرسي الذى نستخدمه فى الوقت الحاضر •

واذا كانت الدروس الخصوصية تتطلب نفقات تتزايد قيمتها بزيادة الطلب عليها ، فمعنى ذلك أن القدرة المادية لأولياء الأمور تصبح أحد العوامل المحددة للاستمرار فى التعليم حتى أخر مراحلة . فأذا كانت المصروفات المدرسية تمثل فى الماضي عائقا بالنسبة للفئات الفقيرة ، فان الدروس الخصوصية اليوم بما تفرضه من أعباء لا مفر من تحملها ، تلعب نفس الدور ، ومعنى ذلك أن النظام التعليمى قد استعاد توازنه القديم . ويمكن القول فى ضوء ذلك ان الازدواجية القديمة والتى كانت تعبر عن نفسها من خلال وجود تعليم مدفوع الأجر مواز للتعليم المجانى داخل المدارس الرسمية ، توجد اليوم أيضا بنفس مضمونها القديم وان أختلف شكل التعبير الذى نلمس من خلاله وجودها . ونحن اذا ما نجحنا فى ادراك الدلالات التى ترتبط بظاهرة الدروس الخصوصية ، تلك الدلالات التى نحاول القاء الضوء عليها هنا ، أمكنا ادراك سلامة الوصف الذى أعطيناه اياه وبالتالى أمكنا ادراك حقيقة بقاء ازدواجية تعليمنا القديمة .

ان التفسيرات التقليدية الشائعة لظاهرة الدروس الخصوصية ، تبتعد كثيرا عن الصواب حينما تعتبر هذه الظاهرة مجرد رد فعل لسوء مستوى التعليم فى المدارس الرسمية أو ترى فيها ضرورة يفرضها اهمال بعض المعلمين فى أداء عملهم الى غير ذلك من التفسيرات المألوف لنا سماعها . حقيقة أن هناك بالفعل انخفاضا فى مستوى

التعليم بمدارسنا وهناك أيضا من بين المعلمين من يتعمد خلق الحاجة الى الدروس الخصوصية باهمال العمل الرسمى ولكن الحقيقة أيضا أن هذه أعراض وليست الأسباب الحقيقية للمشكلة وان ساعدت هذه الأعراض فى امتداد المشكلة وتفاقمها . وللتأكد من صحة ما نقوله ، يكفى أن نتعرف على حجم مشكلة الدروس الخصوصية فى مراحل التعليم المنتهية ومقارنة ذلك بما تمثله هذه المشكلة من خطورة فى مراحل التعليم التى تعد لتعليم أرقى .

ب ـ حجم الظاهرة وخطورتها :

ففى المدارس الثانوية الفنية بأنواعها المختلفة وكذلك المدارس المهنية كمعاهد المعلمين ، وجميع هذه المؤسسات تعانى من انخفاض مستوى التعليم كما تعانى منه بقية المستويات الاخرى ، لا تمثل مشكلة الدروس الخصوصية أية خطورة تذكر . وتؤكد نتائج بحثنا الذى أجريناه عام ١٩٧٢ على بعض المدارس الثانوية ومعاهد المعلمين فى محافظة الغربية هذه الحقيقة بوضوح تام . ففى معاهد المعلمين والتى أخترناها كممثلة للمراحل التعليمية المنتهية ، أى التى لا تعد الى تعليم أرقى ، لم نعثر على حالة واحدة للدروس الخصوصية بين تلاميذ هذه المعاهد . ونقول تلاميذ هذه المعاهد فنحن لم نقم باختيار عينة للدراسة من بينهم بل أخذناهم فى مجموعهم نظرا لقلة عددهم ، وذلك أمر يزيد من أهمية وقيمة النتائج التى توصلنا اليها . ولازالت هذه النتيجة صحيحة الى اليوم أيضا ، فلقد أثبتت دراسة جديدة لظاهرة الدروس الخصوصية عام ١٩٨١ ، انعدام الظاهرة فى معاهد المعلمين والمعلمات والتى اخذت كممثلة لمراحل التعليم المنتهية .

وفى ضوء تلك النتيجة يتضح أنه من غير الممكن اعتبار انخفاض مستوى التعليم فى المدارس الرسمية ، سببا مباشرا لتفاقم مشكلة الدروس الخصوصية. فلو كان ذلك صحيحا لوجدنا من بين طلبة معاهد المعلمين من يستعينون بهذه الدروس ، فمعاهد المعلمين جزء من واقعنا التعليمى ، يعانى كبقية الأجزاء الأخرى من انخفاض مستوى التعليم . وهذه النتيجة التى تم التوصل اليها فى البحثين السابقين ، تسمح لنا باستبعاد التفسير الآخر والذى يلقى المسئولية على أهمال بعض المعلمين المتعمد فى اداء عملهم . فلو ان ذلك صحيح وكان ما يدفع المعلمين الى ذلك هو انخفاض مرتباتهم بالنسبة لمن يعملون فى القطاعات الاخرى ، لكان من الضرورى أن نجد أثر ذلك داخل المراحل المنتهية أيضا ، فمعلموها كبقية المعلمين ، يعانون من انخفاض دخولهم .

ان اللجوء الى الدروس الخصوصية يستند الى سبب رئيسي هو حرص الآباء على تامين مستقبل أبنائهم التعليمى وذلك بضمان

حصولهم على مجاميع مرتفعة تمكنهم من أجتياز المراحل التعليمية والاستمرار فى التعليم حتى نهايته • فالنجاح وحده لا يكفى ، وانما لابد من التفوق على الآخرين باحراز المجموع الأعلى ،فالأماكن المتاحة يتقلص حجمها كلما صعدنا فى السلم التعليمى ومعنى ذلك أن يتزايد الطلب على التعليم بالنسبة لما هو معروض منه ، وهنا يأتى دور الدروس الخصوصية كعامل فعال ومحدد لتأمين المستقبل التعليمى لمن يستطيعون دفع نفقاتها •

وفى اطار البحث الأول عام ١٩٧٢ ، أتضح من تتبع الماضي المدرسي للعينة التى تمت دراستها على مستوى المدارس الثانوية الرسمية أن اللجوء الى الدروس الخصوصية كان مستمرا منذ بداية التعليم وأن معدله كان يتصاعد من مرحلة تعليمية لأخرى وتختص السنوات النهائية من كل مرحلة بتسجيل أعلى معدل بالنسبة للصفوف الأخرى • وحتى تتضح لنا خطورة مشكلة الدروس الخصوصية ، يمكن أن نعرض بايجاز لبعض نتائج البحث سالف الذكر • وأرقام الجدول التالى توضح معدل اللجوء الى الدروس الخصوصية منذ التعليم الابتدائى حتى التعليم الثانوى لأعلى فئة من بين أفراد العينة الكلية التى تمت دراستها ، والتى تم تقسيمها وفق معدل الدخل القومى الى ثلاث فئات *

معدل اللجوء للدروس الخصوصية

ابتدائى	اعدادى	ثانوى
٥ر٤٥٪	٢ر٦٣٪	٧ر٧٠٪

وعند ملاحظة الأرقام السابقة ، نجد أن الغالبية العظمى من تلاميذ العينة المدروسة تلجأ الى الاستعانة بمدرسين خصوصيين فى

* قسمت العينة الكلية الى مجموعات ثلاث على أساس قيمة الدخل السنوى للاسرة ، فكانت المجموعة الاولى تضم من ينتمون للاسر التى يبدأ دخل الفرد فيها من ضعفى متوسط دخل الفرد على المستوى القومى فأكثر ، والمجموعة الثانية تأتى بعد ذلك حتى متوسط دخل الفرد على المستوى القومى ، والمجموعة الثالثة تضم مادون هذا المتوسط •

نفس الوقت الذى تتابع فيه دراستها بالمدارس الرسمية • ومن غير المعقول أن يكون غالبية التلاميذ على ضعف من حيث مستواهم الدراسي لكى تكون هناك ضرورة اللجوء الى الدروس الخصوصية • فلاشك أن من بين هؤلاء التلاميذ كثرة متفوقة • كل ما هنالك أن الآباء يؤمنون لأبنائهم بهذه الدروس ليس مجرد النجاح وانما التفوق على الآخرين والحصول على المجموع الأكبر •

وإذا ما نظرنا الى المواد الدراسية التى يكثر لجوء التلاميذ فيها الى المدرسين الخصوصيين ، فاننا نلاحظ أن تلك المواد تمثل المواد الرئيسية لكل من الشعبتين العلمية والأدبية • واذا ما حاولنا رؤية ذلك من خلال المعطيات الخاصة بأفراد العينة سالفة الذكر ، فاننا نلاحظ أن غالبية أفراد العينة (٧ر٧٠٪ حسب الجدول السابق) والموجودين بالصف الثالث الثانوى لحظة قيامنا بفحصهم، يأخذون دروسا خصوصية فى كافة المواد الرئيسية كما يوضح ذلك الجدول الآتى :

معدل اللجوء للدروس الخصوصية فى المواد المختلفة

رياضيات	علوم	لغة أجنبية		لغة عربية	
		علمى	أدبى	علمى	أدبى
٣ر٤٨٪	٢ر١١٪	٨ر٣٨٪	٢ر٨١٪	٤ر٦٪	٧ر١٨٪

واذا كانت ارقام الجدولين السابقين توضح حجم ظاهرة الدروس الخصوصية عام ١٩٧٢ ، فان خطورتها فى الوقت الحاضر لابد وأن تكون أعظم بكثير من ذلك • وحتى نستطيع تحديد خطورة الدروس الخصوصية فى الوقت الحاضر ، كان لابد أن نعيد اجراء البحث الذى تم عام ١٩٧٢ مع مراعاة تثبيت الشروط السابق استخدامها • وبالفعل قمنا فى عامين متتاليين ١٩٨١ - ١٩٨٢ بتطبيق نفس البحث على عينة مماثلة من طلبة المدارس الثانوية العامة الرسمية المقيدين بالصف الثالث على مستوى محافظة الغربية ، ٨٧٢ طالبا من اجمالى المقبولين لدخول امتحان الثانوية العامة وعددهم ٨٤٨٥ • ودون الدخول فى تفاصيل النتائج التى تم التوصل اليها والتى أفرد لها دراسة خاصة ،

يكفى معرفة ان ٧٥٪ من مجموع العينة يلجأون الى الدروس الخصوصية فى اكثر من مادة ٠ ومعنى هذه النتيجة أن ظاهرة الدروس الخصوصية تتفاقم حدتها مع مر الأعوام ، ففى خلال العشر سنوات الأخيرة زاد معدل من يستعينون بالدروس الخصوصية من تلاميذ الثانوية العامة بشكل ملحوظ ، فبعد أن كانت النسبة العامة لعينة عام ١٩٧٢ (الفئات الثلاثة مجتمعة) ٦٠٪ ، أثبت بحث عام ١٩٨٢ نسبة ٧٤ر٨٪ ٠

ومما تجدر الاشارة اليه هنا أيضا ، هو غياب الظاهرة فى معاهد المعلمين والتى تم اختيارها هذه المرة أيضا لتمثيل المراحل التعليمية المنتهية ٠ وتتحدث بعض الدراسات اليوم عن ظهور الدروس الخصوصية ببعض أنواع التعليم الثانوى الفنى وخاصة التجارى ٠ وبالطبع لاتمثل الدروس الخصوصية فى هذا النوع من التعليم ، نفس الخطورة التى لاحظناها فى التعليم الثانوى العام ٠ وعلى أى الاحوال فبداية انتشار الدروس الخصوصية فى انواع التعليم المنتهية يحتاج الى دراسات مستفيضة للوقوف على الأسباب الخاصة التى تكمن وراء ذلك، فلايمكن تفسير الظاهرة فى هذا النوع من التعليم على أساس من المنطق الذى سمح لنا بفهمها فى الثانوى العام ٠

والدلالة الخطيرة للنتيجة السابقة والتى تتلخص فى ان ثلاثة أرباع تلاميذ الثانوية العامة يستعينون بالدروس الخصوصية ، هى أن هذه الدروس أصبحت كما سبق أن بينا ضرورة يلزم على الآباء تحملها لتامين مستقبل ابنائهم المدرسي ٠ وهى بهذا الشكل تمثل مدرسة موازية ذات مصروفات ، تلغى بوجودها المجانية القانونية التى تأخذ بها المدارس الرسمية ٠ومعنى هذا أن الازدواجية القديمة توجد ولكن تحت صورة مختلفة ٠ فالتعليم مجانى من الوجهة القانونية فى المدارس الثانوية وفى غيرها ومع ذلك لا مفر من توفير الدروس الخصوصية مدفوعة الأجر للأبناء ٠

ولقد كان فى صدور القرار الوزارى عام ١٩٨٠ - ١٩٨١ والذى سمح للمدارس بتنظيم ما سمى بمجموعات التقوية ٠، اعتراف رسمى بضرورة الدروس الخصوصية فى موازاة التعليم الرسمى ٠ فمهما كانت

التسمية التى نطلقها على هذه المجموعات ، فهى فى نهاية الأمر شكل من اشكال الدروس الخصوصية مدفوعة الثمن . وهـــذا الاجراء الذى لجأت اليه وزارة التعليم لا يمكن أن يغير من خطورة الموقف فى شيء. فبالرغم من وجود هذه المجمـــوعات ، مازال اللجـــوء الى الدروس الخصوصية فى شكلها التقليدى يتزايد يوما بعد يوم كما ســـبق أن أوضحنا . بل أنه من الممكن القـــول بزيـــادة الطلب على الدورس الخصوصية بعد صدور هذا القرار الذى يعترف ضمنيا بسوء نوعيـــة التعليم الذى توفره مدارس الدولـــة ومن ثم يعترف بضرورة العـــون الخارجى المساند أى الدرس الخصوصي .

جـ - فرص تعليمية غير متكافئة :

وبمقدورنا فى ضوء ما أسلفنا ادراك الضرورة التى تجعـــل من الدراسة العلمية الأداة الرئيسية التى تســـمح لنـــا بفهم العـــلاقة بين المصطلحات كمفاهيم مجردة وما تصدق عليـــه هذه المصطلحات أى ما تغطيه فى الواقع الفعلى . فحينما نقـــرأ فى كثير من الكتب أن التعليم يوفر بالمجـــان فى مجتمعات معينـــة وانه بالمصروفات فى مجتمعات أخرى فان ذلك لا يعنى بالنسبة لنا شيئا محددا فلقد رأينـــا كيف يختلف مضمون المجـــانية فىالواقع الفعـــلى اختـــلافا كبيرا فى المجتمع الواحد من فترة تاريخية لأخرى ، فما بالنا بهذا الاختلاف بين المجتمعات بعضها البعض . والمعنى الهام لهـــذه الحقيقة البسيطة التى يلزم الوعى بها ، هو اننا لا نستطيع الحكم بالنجاح أو الفشل عـــلى الجهود التى تبذل من اجل تحييد وعزل العامل المـــادى والغـــاء اثره المتحيز والمحـــدد لمستقبل الدارســـين التعليمى ، الا بعد أن نعرف بالتحديد والدقة حجم ونوع المصروفات غير المنظورة التى يجب تحملها إذا ما أريد للأبناء أن يستمروا فى التعليم ، تلك المصروفات التى توجد بالرغم من كل التاكيدات التى تحاول ابراز الطابع الديمقراطى للواقع التربوى ووصفه بالمجانية .

وحتى يكون حساب المصروفات غير المنظورة دقيقا ، يرى البعض ضرورة أخذنا فى الأعتبار كل الأعباء التى يضطر الآباء الى تحملهـــا والتى تختلف بحسب المجتمعات مثل :

١ - الانفاق التقليدى كتوفير المأكل والملبس والمسكن والأدوات المدرسية للأبناء الدارسين ٠

٢ - المكسب الضائع : الدخل الذى كان من الممكن للأبناء تحقيقه وأضافته الى دخل الأسرة لو أنهم تفرغوا للعمل بدلا من الدراسة ٠

٣ - وبعد حساب أوجه الانفاق السابقة نبدأ فى حساب المصروفات الضرورية التى يتوقف عليها المستقبل المدرسي والمثال الواضح على ذلك فى مجتمعنا هو الانفاق على توفير الدروس الخصوصية للأبناء ٠

وخلاصة القول بعد كل ما تقدم ، أن الازدواجية التى عنينا بدراستها والتى كان يجسدها فى الماضي وجود تعليم مجانى مواز ، للتعليم مدفوع الأجر داخل المدارس الرسمية ، هذه الازدواجية لم تتم تصفيتها بالرغم من الجهود التى بذلت من أجل ذلك وانما توجد اليوم أيضا وان عبرت عن نفسها بشكل مختلف عما الفناه فى الماضي ٠ فلقد تم كما رأينا تحييد فاعلية الاجراءات التى نفذت بالفعل لاعادة النظام التعليمى الى حالة المجانية ، ورأينا كيف تحولت هذه الاجراءات تحت ضغط الضرورات الجديدة التى بدأت تثقل كاهل الأباء بالنفقات الكثيرة الى جهود ضائعة ٠ ولم يكن بوسع هذه الاجراءات ان تذهب أبعد من ذلك المصير ، فهى لم تأت ضمن مشروع أصلاحى متكامل يعبر عن واقع جديد تحول اليه المجتمع المصرى ٠

لقد كان من الضرورى على سبيل المثال أن يواكب الغاء المصروفات فى المراحل التعليمية المختلفة ، توسع فى أمكانية هذه المراحل على استيعاب أعداد أكبر وذلك لمواجهة الزيادة فى الطلب على التعليم ، تلك الزيادة التى تترتب بالضرورة على زيادة التطلع والطموح لدى الفئات الاجتماعية المستفيدة من اجراءات الغاء المصروفات ٠ فمن غير المعقول بل ومن المستحيل أن تتنازل الفئات الاجتماعية المستفيدة أصلا من التعليم ، عن أماكنها وأوضاعها المتميزة داخل النظام التعليمى طواعية للفئات الاجتماعية الجديدة ٠ ولهذا نرى فى تجارب الاصلاح التعليمى التى عرفتها مجتمعات اخرى انه فى

حالة تعذر زيادة المعروض من الأماكن فى المراحل التعليمية المختلفة ، كانت هذه المجتمعات تلجأ الى التدخل المتحيز لصالح الفئات الاجتماعية المحرومة من التعليم وذلك بتحديد نسب للقبول فى كل مرحلة تعليمية تخصص لأبناء هذه الفئات . والهدف من ذلك بالطبع هو ضمان تمثيل هذه الفئات تمثيلا عادلا أى يتناسب مع حجمها وثقلها بالنسبة للمجتمع ككل .

واذا كان الغاء المصروفات قد تم بهدف توفير الفرص التعليمية المتكافئة ، فاننا لا نستطيع الحكم على تحقيق هذا الهدف الا فى ضوء ما تحقق من تقدم نحوه . ومن ثم يترتب على اغفال المسئولين قياس ما تحقق بالفعل من نتائج بعد قيامهم بتنفيذ الاجراءات المختلفة ، أن تتحول بالتبعية هذه الاجراءات ذاتها الى مجموعة من الأهداف بدلا من أن تؤدى وظيفتها الأساسية كوسيلة لبلوغ الغاية الحقيقية . ومعنى ذلك أيضا أن الغاية المستهدفة أو التغيير المعلن عنه لم يأت معبرا عن تغيير فى أوضاع المجتمع ذاته أى لم تكن هناك وراءه قوة اجتماعية مطالبة به وانما اتى تعبيرا عن الارادة السياسية لنظام الحكم الجديد .

وخلاصة القول بعد كل ما تقدم ، هى أن نظامنا التعليمى مازال بعيدا عن توفير فرص تعليمية متكافئة ينتهى معها تأثير العامل المادى وذلك بالرغم من تحقيقه لمجانية التعليم القانونية . فكما رأينا مازال التعليم الخاص ذو المصروفات يسمح للفئات القادرة بالتغلب على عدم توفر الأماكن بالمدارس الرسمية ويدعم بالتالى احتمال مواصلة التعليم الجامعى ، وكذلك تسهم الدروس الخصوصية مدفوعة الثمن فى تدعيم احتمال النجاح بمجموع أكبر ومن ثم مواصلة التعليم حتى منتهاه . واذا كان من المعروف حتى اليوم أن فرص التعليم تقل كلما ارتفعنا من مرحلة لمرحلة أعلى ، فان ضيق الفرص هذا لا يجب أن يكون على حساب فئات دون غيرها اذا ما أراد المجتمع أن يستثمر طاقاته البشرية المتاحة . ولكن بين هذا الهدف والواقع الفعلى لانظمة التعليم، تتفاوت المسافات قربا وابتعادا ، ويتحتم على الدراسات العلمية أن توضح الجهد المطلوب للاقتراب من الهدف . وما بذل فى هذا الفصل ليس الا محاولة فى هذا الصدد ، فامام السياسة التعليمية عندنا جهد كبير

يلزم الوفاء به لانهاء الأثر المتحيز للعامل الاقتصادى حتى لايكون عائقا أمام مواصلة التعليم لكل قادر عليه ولسنا فى حاجة الى ايراد المزيد من الارقام التى اشتملت عليها دراسة عام ١٩٧٢ والتى اوضحت تباينا كبيرا فى تمثيل الفئات الاجتماعية على مستوى التعليم الثانوى العام. فلقد تبين أن تمثيل الفئات الاجتماعية فى هذا التعليم لا يتناسب وثقلها فى المجتمع ، فعلى حين تستحوذ الفئات القليلة العدد والمتميزة اقتصاديا وثقافيا فى نفس الوقت ، على نسب عالية من الاماكن المتاحة فى المدارس الرسمية ، تكتفى الفئات الاجتماعية ذات الدخول المحدودة والثقافية المتواضعة بنسب هزيلة لا تتفق ووزنها العددى .

ولعل القارىء يدرك من ثنايا التحليل الذى يتضمنه هذا الفصل ، مالابحاث أصول التربية من أهمية فى ترشيد السياسة التعليمية وأداء المعلم واسهام الآباء فى العمل التربوى .

مراجع الفصل الرابع

١ - المجلس القومى للتعليم : تقرير عن الدورة الأولى يوليو - سبتمبر ٧٤ ، القاهرة ١٩٧٥ .

٢ - اسماعيل محمود القبانى : دراسات فى تنظيم التعليم بمصر ، النهضة المصرية ، القاهرة ١٩٥٨ .

٣ - سعد مرسي أحمد ، سعيد اسماعيل على : تاريخ التربية والتعليم ، عالم الكتب ، القاهرة ١٩٧٣ .

٤ - عبد الحى دياب : الاقطاع الفكرى وآثاره ، الشعب ، القاهرة ١٩٦٨ .

٥ - محمد منير مرسي : ادارة وتنظيم التعليم العام ، عالم الكتب القاهرة ١٩٧٠ .

٦ - مستر مان : نظام التعليم الحالى وخطة توسيعه فى المستقبل القريب ، وزارة المعارف العمومية ، القاهرة ١٩٢٩ .

المراجع الأجنبيـــة

1 — Boirdieu P. et Passeron J.C : **Les Héretiers, Les Etudiants et La** Culture. Minuit, Paris 1969 1ere éd. 1964, 189 P.

2 — **La Reproduction**, Minuit, Paris 1970, 181 P.

3 — Girard (A) : **La Reussite Sociale,** P.U.F., Paris 1971, 1ère éd : 1967, Col. Que Sais-Je, 126 P.

Crises

4 — Isambert. Jamatti (V) : **Crises De La Societé, De L'Enseignement,** P.U.F., Paris 1970, 400 p.

5 — Juvigny (P) : **L'E galité Devant L'Education,** Unesco, Paris 1962 79 P.

6 — : Legall (A) et autres : **Problèmes Actuels De Lo Démocratisation Des Enseignements Secondoire Et Supérieur,** Unesco, Paris 1973, 250 p.

7 — Lagneau (J.M.) : **Education Egalité Et Socialisme,** Anthropas, Paris 1969, 172 P.

8 — Tourky (A.F) : **La Politique De L'Enseignement En Egypte 1952-1970** thèse de doctarat, Paris 1979, 991 P.

الفصل الخامس

التعليم النظرى ـ التعليم العملى

يعتبر الفصل فى نظام التعليم الواحد بين التعليم النظرى والتعليم العملى من أقدم الازدواجيات التى عرفتها المجتمعات المنظمة والتى مازالت منتشرة حتى يومنا هذا بالرغم من المحاولات الكثيرة التى بذلت لتصفيتها . ففى الكثير من المجتمعات اليوم ، كما هو الحال عندنا ، تتشعب مرحلة التعليم الثانوى الى طريقين لا يلتقيان ؛ طريق المدارس الثانوية العامة وطريق المدارس الثانوية الفنية. النوع الثانى يعد تلاميذه لممارسة حرفة معينة أو اتقان مهنة بعينها .. واذا ما حاولنا تلمس الملامح الاساسية لهذه الازدواجية من خلال ما تمثله داخل واقعنا التربوى ، فاننا نستطيع ذلك من خلال :

(أ) المدخلات :

وأهم ما يميز التعليم العام عن الفنى هو ارتفاع المستوى التحصيلى للتلاميذ الذين يقبلون فيه ، فمن المعروف لنا أن من يقبلون فى التعليم العام يختارون من بين الحاصلين على المجاميع الاعلى فى امتحان الشهادة الاعدادية . وبعد أن يكتفى التعليم العام بحاجته من التلاميذ ، يتم توزيع الباقين على مدارس التعليم الفنى المختلفة .

ويعبر هذا التمييز السابق عن ارتفاع مكانة وقيمة التعليم العام بالنسبة للتعليم الآخر ، ومن ثم يفضله الآباء ليضمنوا لابنائهم استمرار التعليم حتى منتهاه . ويرتبط بهذا التقليد الذى يقضي بأن يستحوذ التعليم العام على العناصر ذات المستويات التحصيلية الاعلى دون التعليم الفنى ، اعتقاد خاطىء مؤداه ؛ أن هؤلاء التلاميذ الذين يقبلون فى مدارس التعليم الثانوى العام أكثر ذكاء من الآخرين الذين يوجهون للمدارس الفنية . ويرجع خطأ هذا الاعتقاد الذى يسهم فى رفع قيمة التعليم العام ، الى اعتبار درجات النجاح فى الامتحانات المدرسية

معيارا للحكم على قدرات واستعدادات التلاميذ أو تحديد نسبة ذكائهم. وذلك بالرغم من أن أحدا لم يعد يجهل أن الامتحان المدرسي بشكله الحالى لا يقيس الا كم المعلومات التى تم استيعابها واستطاعت الذاكرة الاحتفاظ بها حتى لحظة الامتحان وانه ، أى الامتحان ، لا يستطيع كأداة ، تجاوز صلاحيته تلك حتى لمجرد التنبؤ بما سيكون عليه هذا الكم فى المستقبل القريب .

واذا ماعرفنا أن مايسميه البعض (ذكاء) يتضمن فيما يتضمن القدرة على توظيف المعلومات المكتسبة والقدرة على التجديد والابتكار والقدرة على التكيف مع المواقف الجديدة الى غير هذا ، أدركنا جسامة الخطأ فى اعتبار نتيجة الامتحان المدرسي كمؤشر لتحديد ما يسمى لدى الافراد (بالذكاء) .

وثمة حقيقة أخرى أوضحتها ابحاث كثيرة عنيت بدراسة الفئات الاجتماعية التى ينتمى اليها تلاميذ التعليم العام وتلاميذ التعليم الفنى . ومؤدى هذه الحقيقة أن تلاميذ هذا النوع الاخير ينتمون فى غالبيتهم - وذلك فى كل المجتمعات - الى فئات اجتماعية أقل فى مستواها الاقتصادى والثقافى من تلك التى ينتمى اليها تلاميذ النوع الاول . وتفسير هذه الظاهرة التى تعرفها كافة المجتمعات ذات الانظمة التعليمية التى يسود فيها الازدواج الذى نعنى بدراسته هنا ، تتلخص فى أن أبناء الطبقات الموسرة يعملون فى ظروف أفضل بكثير من تلك التى يعمل فيها أبناء الطبقات الفقيرة ، مما يؤثر بالضرورة على مستوى تحصيلهم الدراسي وبالتالى على مستوى نتائجهم فى الامتحانات . فلا يمكن لعاقل ذى حس سليم يقبل ان يكون الذكاء حيث يكون الغنى وأن يكون الغباء ملازما للفقر .

(ب) محتوى التعليم :

وتتضح شقة الخلاف بين التعليمين أكثر وأكثر اذا ما نظرنا الى محتوى التعليم فى كل منهما . ففى التعليم العام تشتمل المواد الدراسية أساسا على بعض النتائج العلمية التى تم التوصل اليها فى ميادين المعرفة المختلفة . وتتعلق هذه المعلومات كما نعرف جميعا ببعض

الظواهر الانسانية والاجتماعية وبعض الحقائق الطبيعية والرياضية تقدم للتلاميذ فى شكل مقررات سنوية تكمل بعضها البعض وتستهدف على مدى سنى الدراسة تزويدهم بقدر من المعلومات النظرية يصلح أساسا لمواصلة الدراسة فى التعليم العالى . ويستهدف برنامج الدراسة للتعليم العام أيضا من الناحية النظرية تعويد التلاميذ على طريقة التفكير السليم وذلك من خلال النشاطات التربوية المختلفة التى تنظم داخل المدرسة .

ولكن كما نعرف يختلف واقع الحال عن ما ينبغى أن يكون أو عن ما يحدده برنامج الدراسة من الناحية النظرية ، فالمعلومات التى تحتويها المواد الدراسية لم تعد مادة أى وسيلة لتنمية التفكير وانما تحولت الى غايات فى ذاتها يستظهرها التلاميذ استعدادا ليوم الاختبار أو الامتحان . وينحصر عائد العملية التعليمية فى مدارس الثانوى العام اليوم فى تنمية جانب واحد من العقلية هو الذاكرة الحافظة .

أما فى الجانب الآخر ، فتصطبغ الأنشطة التربوية بصبغة عملية، ولا تحتل المعرفة النظرية سوى وجودا هامشيا يتمثل فى بعض الدروس التثقيفية وبعض الحقائق العملية البسيطة المرتبطة ارتباطا مباشرا بالتطبيق ويتحدد دور التعليم الفنى بأنواعه المختلفة فى تزويد قطاعات الانتاج العديدة بحاجاتها من الايدى العاملة المدربة أى التى تتقن حرفة معينة أو تستطيع ممارسة مهنة محددة .

وكما فى واقع التعليم العام ، هنا أيضا الفجوة كبيرة بين مايجب أن يكون أو ما يجب أن تقوم به المدارس الفنية والواقع الفعلى وما تحققه من نتائج . فالمنتهون من التعليم الفنى على اختلاف أنواعه، لا يتقنون فى غالبيتهم المهارات والقدرات التى تتطلبها الحرف التى يتخصصون فيها والمهن التى يعدون من أجلها . وكما يمكن ملاحظة ذلك . يحتاج هؤلاء الخريجون الى سنوات طويلة من الممارسة الفعلية للعمل الذى يعينون فيه قبل أن يتمكنوا من اتقانه وامتلاك المهارات والقدرات المتعلقة به .

وأخطر من ذلك ، ما نلاحظه من انعـــدام الاتســـاق بين أنواع الحرف والمهن التى يعد التعليم تلاميذه لها والتخصصات التى يتطلبها سوق العمل وقطاعات الانتـاج المختلفـــة . فعلى حين تشكو هــــذه القطـاعات من النقص الشـــديد فى الأيدى العـــاملة المدربة اللازمة للتخصصات الجديدة يوجد فائض كبير بين خريجى المدارس الفنيـــة يصعب على الجهات المعنية بتوزيع العمالة أن تجد لهم أماكن يعملون بها مستفيدين مما حصلوا وأصابوا من تعليم وتدريب . ولا يخفى علينا ما فى ذلك من ضـياع لاموال المجتمع ، أموال تنفـــق دون عائد من ورائها ، وسنوات من عمر الشباب تضيع هباء ويصير من الضرورى على هذا الشباب بعدها أن يعيد تعليم نفسه واكتساب المهارات التى تسمح له بالعمل المنتج الذى يؤمن له حياته .

وليس هدفنا هنا أن نقيم هـــذا التعليم أو ذاك ، ولكن مهمتنا تنحصر أساسا فى القاء الضوء على الملامح الاساسية التى يتميز بها كل من التعليمين والتى تجعل منهما فى النهاية طرفين لتلك الثنائية التى نحاول دراستها . وخلاصة القول أن التعليم الفنى يركز أساسا من خلال برامجه ونشاطاته المختلفة ، على اكساب النشء المهـــارات العمليـــة ويهمل أو يكاد اكسابهم القدرات العقلية والنظرية ، على حين يأخذ التعليم العام الطـريق المعاكس لذلك تمـاما . ومعنى ذلك أن اعداد النشء هنا وهناك ناقص ، ففى جانب نجد من يجيدون العمـــل دون النظر وفى الجانب الآخر نجد من يتقنون النظر دون العمل ، وكأننا نعد النشء هنا وهناك ليسير على قدم واحدة بدلا من القدمين معا .

(جـ) المخرجات :

أما اذا نظرنا من زاوية المصير الذى ينتظر المنتهين من التعليم الفنى ومن التعليم العام ، فاننا نلاحظ أن التعليم الاول يمثل تعليما منتهيا لا يعد لتعليم أبعد منه . وفى مقابل ذلك نجد أن التعليم العام يمثل مرحلة تجهيزية تعد تلاميذها فى ضوء متطلبات التعليم العالى . ولا يغير من هذه الحقيقة التى تسهم اسهاما فعالا فى اضفاء قيمة أكبر على التعليم العام ، وجود القواعد التى تسمح لقلة من المنتهين فى التعليم الفنى بالالتحاق ببعض أنواع التعليم العالى . وذلك للسبب

البسيط الذى نعرفه جميعا وهو أن نسبة من يستفيدون من هذا الحق ضئيلة للغاية حتى انه يصعب علينا أن نتحدث عن اعمال هذا الحق أصلا .

ونكتفى بهذه الملامح التى توضح مدى التباين فى طبيعة وهدف كل من التعليمين العام والفنى . ولنحاول الآن بعد أن أحطنا ببعض المظاهر الملموسة للازدواجية التى يمثل هذان التعليمان طرفيها أن نتعرف على المبررات والتفسيرات التى تحاول اثبات أهمية الفصل بين هذين التعليمين وسلامة الاختلافات والتباعد الذى يقوم بينهما .

بين الواقع والتبرير

وتستند محاولات الانقسام واقع المرحلة الثانوية الى هذين النوعين المتعارضين من التعليم ، الى بعض المبررات الاقتصادية والفلسفية يشيع استخدامها فى معظم المجتمعات الحديثة .

(أ) المبررات الاقتصادية :

وترتكز أهم هذه المبررات الاقتصادية الى فكرتين اساسيتين :

١ - الفكرة الأولى تؤكد أن العصر الذى نعيشه يتميز بتنوع التخصصات اى بتقسيم العمل الواحد الى مهام كثيرة ومتنوعة يستقل بكل واحدة منها عدد من الافراد يتقنون فقط المهارات اللازمة لتنفيذ مهامهم المحددة على الوجه الاكمل . ان العصر الذى كان الفرد الواحد فيه يستطيع أن يؤدى عملا متكاملا بمفرده قد ولى وأصبح اليوم من المستحيل أن نصادف ذلك نظرا لطبيعة عمليات الانتاج المؤسسة على الحقائق العلمية والاقتصادية . ويكفى لادراك ظاهرة تفتيت العمل هذه ولادراك مدى التشعب فى التخصصات التى يتطلبها أداء عمل واحد أن نتذكر كيف كان عامل بمفرده فى الماضي ينتج قطعة من القماش بدء من المادة الخام كالقطن أو الصوف وغيرهما ، مارا بمختلف العمليات من تمشيط وغزل ونسج وصباغة .. الخ ؛ وما نلاحظه اليوم من أعمال متعددة وعمليات متشابكة معقدة يشترك

فيها متخصصون فى مهام شتى ، لنصل فى النهاية الى نفس قطعة القماش . ويعتبر القائلون بهذا أن التخصص الذى وصل اليه عالمنا اليوم ، صيغة عملية تسمح بزيادة الانتاج وتحسينه فى نفس الوقت وخفض تكاليفه فوق ذلك كله . فالعامل الذى يكلف بمهمة صغيرة فى اطار العمل الكبير - فى بعض الصناعات الكبرى كصناعة السيارات مثلا يتخصص بعض العمال فى وضع مسمار واحد لا يتغير فى جانب محدد من السيارة التى تمر أمامه على شريط الانتاج - يتحول أداؤه الى سلوك نمطى وحركات آلية وبهذا يقل معه الخطأ وتزداد السرعة وتكون النتيجة عائدا أفضل .

ولهذا فالتعليم الفنى بما يقدمه من تخصصات مختلفة يشكل على أساسها من يمرون به من التلاميذ ، يمثل أحد الادوات الرئيسية التى تعتمد عليها المجتمعات فى تدعيم مسيرتها نحو مزيد من التخصص أو تضييق نطاق المهام التى يوكل أمر تنفيذها الى الافراد . وبتعبير آخر يسهم التعليم الفنى فى مساعدة المجتمع على أن يعيش عصره ، عصر التخصص الدقيق وتقسيم العمل .

٢ - الفكرة الثانية تركز على ضرورة أن يتجه التعليم الفنى وجهته الحالية بمعنى أن يحتفظ بملامحه وخصائصه التى تجعل منه النقيض من التعليم العام . وحسب القائلين بهذا التبرير ، تتطلب عمليات الانتاج الحديثة وجود فئة من العمال ذوى الكفاءات العالية يكونون بمثابة همزة الوصل بين العمال العاديين ذوى المهارات المحدودة والاخصائيين الذين يتولون أمور التخطيط والاشراف العام . واعداد هذه الفئة من الفنيين هو مسؤلية التعليم الفنى الذى لابد أن تتجه برامجه وجهة عملية تتفق ومتطلبات هذا الدور الوسيط الذى يفترض أن يقوم به خريجوه . وعلى هذا ، يكون فصل هذه المدارس عن مدارس التعليم العام التى تتحدد مهمتها فى تهيئة تلاميذها لمواصلة الدراسة فى التعليم العالى ، أمرا طبيعيا بل وضروريا .

(ب) التبرير الفلسفى :

وعلى خلاف التبريرات الاقتصادية التى أوجزنا أهمها فى

ما اسلفنا ، يعتمد التبرير الفلسفى فى محاولته اثبات سلامة انقسام التعليم الى نظرى وعملى ، على فكرة قديمة قدم التفكير الانسانى على الارض مؤداها ؛ أن الناس يولدون مزودين بقدرات واستعدادات تهيؤهم اما لمارسة أعمال النظر والتفكير واما لمارسة الاعمال اليدوية . ويؤكد القائلون بهذه الفكرة أن (الذكاء) الانسانى نوعان ؛ (ذكاء) نظرى ويسمح لاصحابه بادراك العلاقات بين الظواهر المختلفة والوقوف على القوانين التى تحكم حركتها والتعرف على الانساق العامة التى تنتظمها الى غير ذلك من الخصائص العقلية التى تعطى لهذا النوع من الذكاء قيمة كبيرة وتجعل منه اداة لابد أن يمتلكها كل من يتصدون لاعمال القيادة والاشراف والتخطيط والحكم ، و (ذكاء) عملى يسمح لاصحابه باتقان بعض المهارات العضلية والحركية التى تجعل منهم عمالا مهرة أو فنيين يجيدون ممارسة المهن والاعمال المختلفة ، وهذا النوع من الذكاء ، على خلاف سابقه ، هو نصيب الغالبية العظمى من الناس وذلك فى كل المجتمعات بلا استثناء .

ولما كان الانسان فى رأى هؤلاء يولد مزودا بهذا النوع أو ذاك من (الذكاء) ، كان من الضرورى أن تتحمل المدرسة الاعدادية مسؤلية الكشف عن نوع (الذكاء) الذى ينفرد به كل تلميذ ليسهل بعد ذلك توجيهه نحو التعليم الذى يتلاءم واستعداداته وقدراته . ومن ثم يكون من الطبيعى أيضا أن تنشعب المرحلة الثانوية الى تعليم عام يتجه ببرامجه وانشطته الى تنمية الذكاء النظرى والى تعليم فنى يستهدف تنمية الذكاء العملى .

الواقع ودلالاته الحقيقية

(أ) ضرورة الفصل بين الواقع والتصور له :

لقد سبق لنا أن أوضحنا ضرورة أن يكون الباحث كائنة ما كانت وجهته ، على وعى تام بالحد الفاصل بين الظاهرة المعينة التى يتطلع لدراستها وفهمها والتصورات والتفسيرات السائدة عن هذه الظاهرة لدى عامة الناس . ففى كثير من الحالات ، وهذا أمر طبيعى ، تكون

الرؤى التى تحفظها عقولنا عن ظاهرة معينة ، مجرد تصورات زائفة ومضللة تباعد بيننا وبين النفاذ الى حقيقة هـــذه الظاهرة يلزم أن ننحيها جانبا ونحن نحاول فهم تلك الظاهرة من جديد . ومن ثم تتضح تلك الضرورة التى تقتضي منا كباحثين الاحتفاظ بالحـد الفاصل بين الظواهر التى نعنى بدراستها كما توجد فى الواقع الفعلى والتصورات التى نعرفها من قبـل عن تلك الظواهر . والمتتبع لتطـور العـلوم المختلفة ، يلاحظ أن الاضافات الحقيقية للابحاث العلمية كانت على مدى التاريخ تعديلا مستمرا لتصوراتنا ومفاهيمنا عن الظواهر والاشياء واستبعاد التصورات التى لم تعد تعبر عن حقيقة الظواهر التى ترتبط بها .

فاذا أخذنا فى اعتبارنا هذه الضرورة التى تعد ملمحا أساسيا من ملامح منهج الدراسة الذى نستخدمه هنا ، تيسر لنا ادراك ما قمنا به فى هذا الفصل من تفرقة واضحة بين المظاهر الملموسة للازدواجية التى نعنى بها هنا كما تبـــدو فى الواقع الفعلى من جانب والتبريرات أو التفسيرات التى ترتبط بهذه الازدواجية ويشيع استخدامها بيننا من جانب آخر وبعد أن عرضنا فيما سبق أهم ما تستند اليه هذه التبريرات من أفكار ، يجدر بنـا الآن أن نمعن النظر فيها لنقف على ما تمثـله وما نعبر عنه من خصـائص الازدواجية موضـوع دراســـتنا . فنحن لا نستطيع استبعاد أى من هذه التبريرات الا بعد القيام بهذا الجهـد والذى يتلخص فى فحص هذه التبريرات على ضوء الواقع الفعلى .

ونذكر أن هذه التبريرات جعلت من الفصل بين التعليم النظرى والعملى ضرورة تفرضها متطلبات التطور فى عمليات الانتاج واتساع نطاق التخصص الذى يتميز به عالم اليوم ، بل وترى فيه أيضا صيغة تلائم الطبيعة الانسانية . وفى تناولنا لهذه التبريرات بالتحليل ، نبدأ بالاخير منها والذى يجعل من ازدواجية التعليم هذه أمرا يتلاءم مع الطبيعة البشرية .

(ب) حدود التبرير الفلسفى :

وأول ما يلفت النظر فى هذا التبرير أنه يستند الى تصور يفترض

أن الناس يولدون مزودين اما (بذكاء) نظرى واما (بذكاء) عملى . واذا ما بحثنا فى حقيقة هذا التصور الذى يسود الفكر التربوى فى كثير من المجتمعات ، نجد أنه امتداد لتصور قديم عرفه الاغريق منذ قرون عديدة .

فقبل افلاطون ، كان الشاعر هزيود يرى أن الطبيعة البشرية تكون فى أرقى صورها من الذهب وتكون فى أدنى مرتبة لها من البرونز وتكون فى منزلة بين هاتين المنزلتين من الفضة . وعلى أساس من هذا التقسيم الذى أبتدعه خيال شاعر يرجع تاريخه الى قرون عديدة قبل الميلاد ، أسس أفلاطون تصوره لمجتمع المدينة الفاضلة التى يتكون شعبها من ثلاث طبقات متميزة تناظر تماما التقسيم الذى ذهب اليه ذلك الشاعر القديم . ففى قمة مجتمع المدينة الفاضلة التى جاء وصفها بدقة فى كتاب الجمهورية ، أشهر كتب أفلاطون ، تأتى الطبقة الحاكمة ، محدودة العدد ، تتشكل أساسا من الحكماء والفلاسفة ذوى الذكاء المتميز والقادرين على ادارة شئون البلاد وتوجيه حركة المجتمع ككل . ثم يلى هذه الطبقة أصحاب الذكاء المتوسط والقدرات الجسمية والعضلية العالية ليشكلوا طبقة المدافعين عن المدينة ذوى المهارات المتعلقة بالقتال وهم فى مجموعهم أكثر عددا من الطبقة الحاكمة . وفى نهاية السلم الطبقى يأتى أصحاب الذكاء العادى الذين يمارسون مختلف الاعمال التى يقوم عليها الانتاج من زراعة وصناعة وتجارة الى غير ذلك ليشكلوا الطبقة المحكومة والتى تضم السواد الاعظم من المواطنين . ونلمح فى هذا التقسيم الذى يقوم على أساس ما يتميز به أفراد كل طبقة من ذكاء بالنسبة للطبقتين الآخرتين ، مدى اعتماده كلية على تصور الشاعر هزيود الذى أسلفنا الاشارة اليه . ومن الجدير بالذكر ان افلاطون فى تصوره لمجتمع المدينة الفاضلة ، لم يأخذ فى اعتباره طبقة العبيد وذلك لايمانه باعتقاد ساد مجتمعه آنذاك مؤداه ، ان العبيد لا يساوون المواطنين العاديين . فالعبيد رغم وجودهم فى مجتمع المدينة الفاضلة وقيامهم بمهام كثيرة يأنف المواطنون العاديون القيام بها ، لا يدخلون فى حساب افلاطون ، وهم بهذا مواطنون من الدرجة الثانية .

وكما نرى من العرض السابق ، يستند تصور افلاطون لمجتمع المدينة الفاضلة الى مبدأ الفصل التام بين اهـل النظـر او الطبقـة الحاكمة ، وأهل العمل أو الطبقة المحكومة . فصل يجعل من الطبقة الاولى ، طبـقة متميزة ، تحتكر عن جدارة أعمـال الفكر ومن ثم تستحوذ على الامتيازات الكثيرة التى تتناسب ومسؤلياتها ، طبقـة تكون بالنسبة للمجتمع كالرأس بالنسبة للجسد . أما الآخرون الذين لا يجيدون سوى ما يرتبط بالحواس من أعمال ونشاطات مختلفة ، فيشكلون طبقة تابعة لا يمكن لها تدبير أمورها بنفسها وانما تحتاج كما يحتاج الجسد الى الرأس المدبر الذى يرشد حركته .

ولقد استمر هذا التصور القديم لطبيعة الانسـان مسيطرا على الفكر الانسانى عبر التاريخ نظرا لفاعليته وقدرته على تبرير الأوضاع الطبقية الظالمة . فحسب ذلك التصور ، تسود طبقة الطبقات الأخرى لأنها جديرة بذلك بحكم طبيعتها وما تنفرد به من قدرات واستعدادات ليست معطاة للآخرين . ومنذ أن أبتدع خيال شاعر اليونان القديم ذلك التصور الذى يجعـل النـاس من طبائع متباينة ، فمنهم من يؤهلهم مولدهم الى اتقان التفكير واعمال النظر وبالتالى تقلد مناصب القيادة فى المجتمع ، ومنهم من يتجه بمولده لممارسة الاعمال اليدوية ، لم ينقطع لجوء المجتمعات الى استخدام هـذه الفكرة ، بل اننا نلاحظ إبتداء من القرن التاسع عشر محاولات كثيرة لالباس هذه الفكرة ثوب العلمية .

والاخطر من ذلك كله أن بعض محاولات (علمنة) هذا التصور القديم لم يكن هدفها فحسب تدعيم فاعلية هذا التصور لتبرير ما ساد المجتمعات الاوربية خلال القرن التاسع عشر من أوضاع طبقية ، بل تجاوزت ذلك الى تدعيم صلاحيتها فى تبرير حركة الاستعمار والسيطرة لشعوب اخرى . ومن هذه المحاولات ما قام به المفكرون العنصريون من أمثال جوبنو وجالتون والذين روجوا فى أعمالهم بفكرة : أن هنـاك شعوبا بأسرها لم تخلق الا لتحكم بواسطة الشعوب الأخرى والتى تمتلك من القدرات والاستعدادات الفطرية ما يؤهلها لذلك . ونذكر جميعا كم كان لمثل هذه الافكار الخطيرة من آثار واضحة ، حينما استخدمت هذه

الافكار لايهام شعوب باسرها بانها جديرة بان تقود العالم وتسود الشعوب الأخرى كلنا يذكر دعاوى النازية وايهامها الشباب الالمانى بتفوق عنصره وسلالته وتفجير تطلعاته ليخضع العالم كله لارادته وفى الحقيقة لارادة قلة مضللة من الحاكمين الطامعين .

وبالرغم من اننا اليوم نملك الكثير من الدراسات التى اثبتت بما لا يدع مجالا لأى شك ، زيف وبطلان كل الأفكار والنظريات التى انطلقت من التصور اليونانى القديم ، الا أن ذلك لم يفقد هذا التصور كل فاعليته ، فكما نلاحظ فى كثير من المجتمعات ، مايزال ذلك التصور مسيطرا وموجها للفكر فيها . وما يزال ذلك التصور يستخدم لتبرير الفصل بين النخبة التى تفكر والكثرة التى تتبع وما يرتبط بذلك من تفاوت فى الاوضاع الاجتماعية والنفوذ السياسي والامتيازات الاقتصادية ، وما يزال ايضا يستخدم لتاكيد ضرورة انقسام التعليم الى نظرى وعملى .

وحتى بعد أن أصبح واضحا تماما ان اختبارات الذكاء لا تقيس شيئا آخر غير بعض آثار التعليم الذى استطاع فرد بعينه استيعابه والاحتفاظ به حتى اللحظة التى نخضعه فيها للاختبار ، مازال الكثيرون يتمسكون بوهم أن هذه الاختبارات تقيس قدرات واستعدادات يولد الناس مزودين بها . أنه من المالوف حتى الآن أن نرى تقسيمات للناس تستند الى نتائج ما يسمى باختبارات الذكاء فتجعل من البعض أصحاب ذكاء عال ومن الآخرين أصحاب ذكاء متوسط ولا تنسي أن تصف الباقين بالغباء . نرى ذلك ، وكلنا يعلم أن ما تقيسه هذا الاختبارات لا يزيد عن كونه جانبا ضئيلا مما يملكه الأفراد المفحوصون من مهارات مختلفة ، جانبا ضئيلا هو بالتحديد ما اراد واضعو الاختبار قياسه لدى هؤلاء . نرى ذلك كله ونقبله وننسى أن نتساءل ؛ اليس من الممكن أن ياتى واضعوا اختبارات اختبارا جديدا يستهدفون من ورائه قياس جانب آخر غير ما قاسه اختبار سابق ، لنصل فى النهاية الى نتيجة مناقضة تماما فترى فيمن حكم عليهم بالغباء اذكياء ويضع من كانوا فى هذه المرتبة مكانهم ؟ وتكفينا نتائج الأبحاث العلمية الحديثة ، مؤونة الاسترسال فى اثبات

ضآلة قيمة اختبارات الذكاء كأداة ، وفيما يلي بعض من هذه النتائج :

اتفقت نتائج عدد من اختبارات الذكاء على وصف مجموعة من الأطفال الأمريكيين بأنهم متأخرون عقليا حيث تتكون استجاباتهم اللفظية من مقاطع عديمة المعنى ولألأة فى التعبير الى غير ذلك . رفض الباحث الأمريكى W. Lapov التسليم بهذه النتائج ، وقام من جديد بفحص هؤلاء الأطفال فى بيئتهم . الأصلية حيث يتوافر لهم الأمن والطمأنينة وتتلاشي تماما كل رهبة لموقف الاختبار . فلاحظ أن جميع هؤلاء الأطفال عاديون تماما ولا يختلفون عن الآخرين من حيث قدرتهم على التعبير والاجابة عما يسألون عنه ★

ونعتقد الآن أننا فى ضوء ما اسلفنا من معطيات ، نستطيع ادراك فساد التبرير الذى يرى فى انقسام التعليم أمرا يتلاءم مع تباين استعدادات وقدرات الأفراد . ونستطيع أيضا أن نرى فى هذه الاستعدادات والقدرات دلالتها الحقيقية التى تسمح لنا باعطائها وصفها وتسميتها التى تعبر عن طبيعتها وكنهها : محصلة ما استطاع الفرد استيعابه وامتلاكه من مهارات مختلفة اثناء تنشئته ومن خلال ممارسته الفعلية للعمل .

وقبل أن نمضي الى مناقشة التبريرات ذات الصبغة الاقتصادية ، يجدر بنا القاء الضوء على حقيقة هامة تدعم ما وصلنا اليه حتى الآن فى تحليلنا من نتائج وتتعلق هذه الحقيقة بالمعيار الذى يستند اليه توزيع التلاميذ بين التعليم العام والفنى . وهذا المعيار كما نعرف هو مجموع الدرجات الكلى الذى يحصل عليه كل تلميذ فى امتحان الشهادة الاعدادية . وهذا المجموع الكلى محصلة للدرجات التى تم الحصول عليها فى المواد المختلفة والتى يناط بها تنمية مهارات متباينة لدى التلاميذ ، بعضها يتفق واتجاهات منهج الدراسة فى التعليم الفنى وبعضها الآخر يتلاءم مع برنامج التعليم العام . والذى يحدث هو أن التوزيع يتم على أساس من الاهمال التام لما ينطوى عليه مجموع الدرجات الكلى من مؤشرات تسمح بادراك التفوق هنا أو هناك .

---

* Michel Tort : Lequotient Intellectuel ......

ومعنى هذا انه فوق استخدامنا لأداة لا تقيس الا كم المعـــلومات التى استوعبها التلميذ ، وهى صلاحية لا تسمح لها بان تكون معيارا لتقسيم التلاميذ بين نوعى التعليم المتعارضين ، لا نكلف أنفسنا مجرد النظــر فيما تتضمنه نتيجتها الرقمية (المجموع الكلى) من دلالات .

ان توزيع التلاميذ بين التعليم العام والتعليم الفنى بالشكل الذى يتم به الآن ، ليس الا تقسيما عشوائيا أبعد ما يكون عما يتوهمه البعض من انه عمل يحترم ما بين التلاميذ من فروق فردية تجعل البعض اقدر على مواصلة الدراسة فى هذا التعليم بدلا من ذاك . والتجربة تعلمنــــا كل يوم أن الكثيرين ممن قبلوا بالتعليم العام كانوا يحققون نجــاحا أكبر وتكيفا أكثر لو انهم مروا بالتعـليم الفنى ، والقيــاس المعــاكس صحيح أيضا .

وكما يتضح ، فان فساد المعيار الذى يتخذ أساسا لتوزيع التلاميذ وعدم صلاحيته المطلقة للاجابة على ما يتوهمه المدافعون عن انشـعاب التعليم الى نظرى وعملى ، يكفى وحده لرفض تلك الدعوة البــاطلة التى يروج لها هؤلاء والتى تقضي بان الناس يتباينون فيما يرثونه من (ذكاء) . فلو ان تلك الدعوة تمثل حقيقة بعينها ، لكان من المحتم ان تكون هنــاك الأداة الصالحة التى تســمح بالكشــف عن ذلك الذكاء المكنون ومن ثم يتم التوجيه على أساس من المعرفة السليمة بنوع التعليم الذى يلائم الفرد . وحتى فى المجتمعات المتقدمة التى بدأت تنظــم عملية توزيع التلاميذ بين التعليمين الفنى والعام ، على أســاس من الماضي المدرسي لكل تلميذ وعلى ضوء نتائج الاختبارات النفسـية التى مر بها ، فان أحدا هناك لا يدعى أن التوزيع بهذا الشكل يستند الى مايتميز به كل طفل من قدرات واستعدادات ، وانما يقوم هذا الشـكل من التوزيع أيضا على أساس ما استطاع التلاميذ اكتسابه من مهــارات أثناء عملية التعلم .

جـ ـ حدود المبررات الاقتصادية :

ونظرة متفحصة للمبررات الاقتصادية التى ترى فى ازدواجيــة

التعليم موضوع اهتمامنا ، صيغة تفرضها متطلبات عصر التخصص وتقسيم العمل ، تسمح لنا بادراك حقيقة هذه المبررات التى لاتزيد عن كونها مجرد امتدادات للتصور اليونانى القديم . فنحن اذا ماتجاوزنا الادعاءات الاقتصادية التى تستند اليها هذه التبريرات الى المنطلق الأساس لها ، وجدنا أنفسنا أمام تصور يقسم الناس من حيث نوع العمل الذى يستطيعون القيام به الى فئتين ؛ فئة أشبه بالآلة تعمل دون أن تفكر ، وفئة يناط بها أن تفكر لتضبط حركة تلك الآلة وتوجه عملها . واستناد المبررات الاقتصادية الى ذلك التصور الذى يرجع بتاريخه الى قرون بعيدة ، أمر لا غرابة فيه ؛ وذلك لأن ما يسميه القائلون بهذه التبريرات ظاهرة التخصص التى يتميز بها عصرنا ، لا يعدو أن يكون مجرد تفتيت أو تقسيم للعمل الانسانى الذى يحتفظ بالرغم من ذلك ببنيته الاساسية التى ألفناها منذ قرون . تلك البنية التى تقوم على التمييز فى المجتمع الواحد ، بين من يقومون بالأعمال اليدوية ومن يقومون بأعمال الفكر والنظر . فقبل أن تتعقد عمليات الانتاج نتيجة للثورة الصناعية وقبل أن يتحول العمل الانسانى الى أحد عناصر عملية الانتاج يتحدد أسلوب استخدامه على أساس من من قانون الفائدة - تحقيق أكبر عائد باستخدام اقل التكاليف والجهد - كان التركيب الطبقى يقوم فى كل المجتمعات بلا استثناء على أساس من هذا التمييز ؛ فالطبقة الحاكمة تحتكر التفكير وتستحوذ بالتالى على امتيازات اقتصادية وسياسية أعظم بكثير مما يتاح للطبقة التابعة والتى تتحمل مسئولية مختلف الأعمال الأخرى . ومعنى ذلك أن التطور فى أساليب الانتاج ، تطور بدأ مع نهاية القرن الثامن عشر ومازال مستمراً الى يومنا هذا ، لم يراكبه تغير ملموس فى بنية العمل الانسانى الذى استمر يحتفظ بملامحه القديمة .

وحتى لو سلمنا مع القائلين بهذه التبريرات ، أن هناك ضرورة تفرض نفسها على كل المجتمعات اليوم وتلزمها بأن تقيم عمليات الانتاج على أساس من تفتيت العمل أو تقسيمه وهو ما يسميه البعض بالتخصص ، فما وجه الضرورة فى أن يتحول من يقومون بالأعمال غير الفكرية الى مجرد آلات فى الوقت الذى تستأثر قلة بالعمل النظرى وتعطى لنفسها الحق بالتالى فى توجيه عمل الفئة الأخرى ؟ وإذا كان تفتيت العمل هذا أو تضييق نطاق المهام التى يوكل للأفراد أمر تنفيذها

(التخصص) ، ضروريا حقا لضمان زيادة فاعلية عملية الانتاج فان عائد هذه العملية سيكون أغزر كما وأفضل كيفا حينما تتوحد طاقات القائمين على أمر الانتاج جسدا وعقلا ، أى حينما يستطيع كل عامل مهما تضاءل العمل الذى يؤديه أن يفكر فى ما يعمل وأن يدرك قيمة ما يفعله بالنسبة للعمل الكلى وأن تكون لديه المقدرة على ابتكار الجديد الذى يساعده على الأداء الأفضل والانتاج الأغزر . ولقد رأينا فى عرضنا لظاهرة (اضراب الحماس) كيف أن عائد العمل يتأثر كثيرا حينما يكون الفصل تاما بين المنفذين الفعليين للعمل وأولئك الذين يناط بهم تحديد أهدافه وبلورة وسائل تنفيذه .

ويتضح من خلال ما أسلفنا من تحليل ، أن من يرون فى انقسام التعليم الى نظرى وعملى صيغة تتلائم ومتطلبات عمليات الانتاج الحديثة وما يرتبط بها من اضطراد فى توسيع نطاق التخصص ، يتناقضون فى موقفهم هذا مع أحد القوانين الأساسية التى تقوم عليها عمليات الانتاج وهو قانون الفائدة الذىسبقت الاشارة اليه . ومرد ذلك أن اقتصار التعليم الفنى على تنمية المهارات العملية واهمال المهارات النظرية ، فيه اهدار لطاقات هذا النشء الذى يخرج الى العمل بنصف طاقته بدلا من أن تتكامل لديه طاقات الجسم والعقل معا .

ان الفصل بين النظر والعمل والذى يعتبر انقسام التعليم الى نظرى وعملى أحد مظاهره الأساسية ، أقدم من كل تخصص عرفته مجتمعاتنا الحالية ، ومن ثم لا يمكن ان يتخذ هذا (التخصص) سببا لذلك (الانقسام) .

ونحسب أننا بما اسلفنا من معطيات قد استطعنا أن نكشف عن حقيقة التبريرات الاقتصادية والفلسفية التى تحاول أن تجعل من الازدواجية ـ موضوع دراستنا ـ صيغة فرضها التطور العلمى والاقتصادى الذى يختص به عصرنا الحالى . لقد رأينا كيف أن هذه التبريرات لا تعدو أن تكون مجرد رؤى سطحية وزائفة لحقيقة تلك الازدواجية . ونعتقد أنه لم يعد لدينا ، بعد كل ما تقدم ، أدنى شك حول حقيقة تلك الازدواجية التى لا تتناقض فحسب مع ما يتميز به عصرنا من

تطور بل تتناقض ايضا مع الطبيعة البشرية التى بدأت الابحاث العلمية تغير كثيرا من مفاهيمنا عنها .

د - خطورة استمرار انقسام التعليم :

ان بقاء ازدواجية التعليم تلك،احد العوامل الرئيسية فى تكريس التخلف الذى تعانى منه مجتمعات كثيرة ومن بينها بالطبع مجتمعنا ، ذلك التخلف الذى يعبر عن نفسه من خلال الواقع المادى والاقتصادى لهذه المجتمعات ليس فحسب وانما يعبر أيضا عن نفسه من خلال العلاقات التى تنتظم أفراد المجتمع الواحد وتستند اليها وحدته فى نفس الوقت تفاوتهم وتباين أوضاعهم الاقتصادية والسياسية . ولقد بدأت مجتمعات كثيرة فى ادراك تلك الحقيقة وكان من نتيجة ذلك ما نشهده هنا وهناك من محاولات وجهود تستهدف القضاء على انقسام التعليم الى نظرى وعملى وتستهدف أيضا البحث عن صيغة أكثر ملائمة للعصر الذى نعيشه وأكثر صيانة لوحدة الانسان .

صيغة جديدة : المدرسة الشاملة

أ - المدرسة الشاملة فى تجارب المجتمعات الأخرى :

لقد اهتدت بعض المجتمعات التى بدأت تدرك خطورة استمرار انقسام التعليم الى نظرى وعملى ، الى صيغة تعليمية جديدة تسمح بتجاوز هذا الانقسام ، عبرت عن نفسها فيما يعرف اليوم بالمدرسة الشاملة . وتقوم الفلسفة التربوية لهذه المدرسة على أساس من النظرة التكاملية للانسان التى تؤمن بضرورة تحقيق النمو المتوازن لمختلف جوانب شخصيته . ولتحقيق هذا النمو المتوازن ، تقوم العملية التربوية داخل هذه المدرسة على أساس من المنهج الشمولى الذى يقضي بأن تنتظم النشاطات التربوية المختلفة بشكل يضمن توفير المجالات التى تسمح للدارسين باكتساب المهارات العملية ويقضي فى نفس الوقت بأن تتوفر بجانب ذلك الخبرات والمعلومات النظرية التى تمكنهم من اكتساب القدرات العقلية وطريقة التفكير السليم . وفى ضوء ذلك ، يأتى برنامج المدرسة الشاملة عادة ، شاملا لكل من العناصر الاساسية

فى برنامجى التعليم العام والفنى ومحتفظا فى نفس الوقت بطابعه الخاص الذى يتفق وفلسفة المنهج الشمولى ٠

وفى تجارب المجتمعات التى بادرت الى الاخذ بهذه الصيغة الجديدة وفى مقدمتها السويد وانجلترا والاتحاد السوفيتى والمانيا الشرقية ، اختلافات كثيرة حول وضع الفلسفة النظرية للمدرسة الشاملة موضع التنفيذ ٠ فعلى حين كان الاخذ بالمدرسة الشاملة فى السويد يقوم على أساس احلال هذه المدرسة مكان المدارس القديمة ذات الطبيعة المزدوجة ، وهذا ما يحاوله الاتحاد السوفيتى منذ زمن ويحقق فيه نجاحا مضطردا ، نجد أن الاخذ بالمدرسة الشاملة فى انجلترا لم يترتب عليه تصفية المدارس القديمة وخاصة ما يعرف باسم grammer school ٠ تلك المدارس التى مازالت تقدم تعليما أكاديميا وتحظى بثقة واحترام واقبال الطبقات الغنية فى المجتمع الانجليزى ٠ وكذلك تختلف الاساليب التى يتم على أساسها توزيع التلاميذ بين مجالات النشاطات الفنية داخل المدرسة الشاملة وكذلك تختلف امكانيات تغيير التلاميذ للمجال الذى يوضعون فيه ٠ وتنفرد التجربة الانجليزية بجمود أساليبها المستخدمة فى هذه الاغراض ٠ فمنذ اللحظة الأولى لدخول المدرسة الشاملة الانجليزية ، يتم توزيع التلاميذ بين مجالات التخصص الفنية وفى نفس الوقت تحدد مستوياتهم العلمية بين ضعيف، متوسط ، ممتاز ٠ ويستمر التلاميذ فى دراستهم على أساس من هذا التقسيم التعسفى المبكر الذى يتناقض مع أبسط المبادىء التربوية ، وحيث لا تتاح لهم امكانية الانتقال من مستوى أقل الى مستوى أعلى ٠ بل وتستمر آثار هذا التقسيم الى ما بعد المدرسة الشاملة ، فالضعاف يجدون أبواب الجامعة موصدة أمامهم ، والمتوسطون يسمح لنسبة ضئيلة من بينهم بدخولها أما الممتازون فلا عقبة أمامهم فى سبيل ذلك ٠ ولا ينقص هذا بالطبع من قيمة التجربة الانجليزية ولا يقلل من الايجابيات الكثيرة التى تحققت بفضلها ، وليس هناك عمل يبدأ كاملا ٠

والمتتبع لتجارب المجتمعات التى سبقتنا الى الاخذ بالمدرسة الشاملة ، يلاحظ أن تجارب هذه المجتمعات تنطوى على الكثير من الايجابيات وفى نفس الوقت على الكثير من السلبيات ٠ ويهمنا ونحن

نتطلع الى هذه التجارب لنتعلم منها أن لا يحجب بريق الايجابيات عنا رؤية السلبيات والصعوبات .

ب – حول تجربة المدرسة الشاملة عندنا :

ومنذ سنوات قليلة ، بدأ مجتمعنا محاولته لتجريب المدرسة الشاملة ، وتضم مدينة طنطا احدى المدرستين الثانويتين الشاملتين الموجودتين حتى الآن . وبالطبع لا يمكن لنا أن نحكم على هذه التجربة الا بعد أن تؤتى ثمارها فنستطيع أن نتعرف على ما يتميز به المنتهون من المدارس الشاملة بالنسبة للمنتهين من المدارس التقليدية . ومع هذا ، فهناك ما يسمى بالتقييم الموازى الذى يبدأ ويستمر مع التجربة والذى يستهدف الكشف عن الصعوبات والسلبيات التى تحد من فاعلية الجهود المبذولة ويحول بينها وبلوغ أهدافها . ونستطيع اعتمادا على بعض المعلومات التى توفرت لنا عن تجربة المدرسة الشاملة بطنطا والتى يقوم المسئولون عنها بجهود كبيرة لتذليل الصعوبات الكثيرة التى تعترضها ، أن نبدى بعض الملاحظات حولها بالرغم من أن وجودها لم يمر عليه أكثر من أربع سنوات ، واهم هذه الملاحظات :

١ – وأول ما يلفت النظر حول تجربة المدرسة الشاملة عندنا ، هو أنها تجربة بدأ تقبل أن تتوفر لها الامكانيات المادية وقبل أن تستكمل تجهيزاتها وقبل أن تتوفر لها الكوادر المدربة من المعلمين ودون أن يعد الرأى العام لتقبلها وفهم ضرورتها . وجميع هذه الأمور تؤثر دون أدنى شك فى التجربة وتسلبها الكثير من عوامل نجاحها .

٢ – وأهم من ذلك كله أن هذه التجربة بدأت دون أن يكون هناك تصور واضح عن فلسفة المدرسة الشاملة ولا عن دورها كأداة تربوية يناط بها تصفية ازدواج التعليم والقيام مكان المدرستين القديمتين . ومن ثم فلا غرابة أن تكون المدرسة الشاملة عندنا مجرد مدرسة ثانوية عامة عادية مع فارق واحد هو احتوائها على عدد من مجالات النشاطات الفنية التى يمارسها التلاميذ بروح الهواية .

٣ – وفوق هذا وذاك ، فان هذه التجربة تأتى ومجتمعنا لم

بهيا بعد لتقبلها . فمازالت الشقة كبيرة بين العمل اليدوى والعمل النظرى ليس فقط من حيث النظرة الاجتماعية التى يحفظها الناس بل وأيضا من حيث ما يترتب على كل منهما من امتيازات سياسية واقتصادية وثقافية . وذلك بالرغم من التطورات العابرة والمؤقتة التى تسمح للمشتغلين ببعض الأعمال اليدوية بتحقيق دخول تفوق ما يحققه بعض القائمين باعمال النظر . ان تغيير نظرة المجتمع الى هذين النوعين من العمل واستبعاد المفاهيم القديمة التى ترى فى الفصل بينهما أمرا طبيعيا ، ضرورة تفرضها متطلبات التطور الاقتصادى والعلمى . وهى تحولات لابد من حدوثها أولا لتتمكن بعد ذلك المدرسة الشاملة من اداء دورها كأداة لانهاء ثنائية التعليم . ولابد لنا أن نتذكر هنا احد القوانين الهامة التى تحكم حركة الواقع التربوى ، ذلك القانون الذى يعلمنا : أن التعليم لايبدأ تحولا فى أوضاع المجتمع الأساسية وانما يساعد كأداة فى تدعيم التحولات التى تتم بالفعل .

ونكتفى بهذه الملاحظات الموجزة فليس هدفنا هنا أن نقدم كشف حساب لتجربة مازالت فى المهد . ويجدر بنا قبل أن ننهى كلامنا عن هذه التجربة ، أن ننبه الى أن المدرسة الشاملة ، هى مدرسة المستقبل . فاذا كانت درجة التقدم الاقتصادى والاجتماعى التى بلغها مجتمعنا اليوم ، لا توفر فرص النجاح أمام هذه الصيغة التعليمية المتقدمة ، فلا يجب أن يصرفنا ذلك عن هذه الصيغة والتمسك بما بين أيدينا . بل على العكس من ذلك تماما ، فان من واجبنا أن نعمل على حماية هذه التجربة حتى تستمر ، فربما لم تتأخر حاجتنا الى الأخذ بها كثيرا ، ولا يهم اذا كانت أول دفعة تخرجت فى العام الماضي ١٩٨٠ — ١٩٨١ لم تزد عن كونها مجموعة جدديدة من حملة الثانوية العامة الذين يتزاحمون على ابواب الجامعات .

ج — التعليم الأساسي :

واتجاه السياسة التعليمية فى الأخذ بصيغة التعليم الأساسي ، ليس فى الواقع بعيدا عن اهتمامنا الذى عبرنا عنه فى هذا الفصل فهذه الصيغة الجديدة التى بدأنا فى تجربتها منذ عام ١٩٧٩ ونحاول تعميمها لتشمل المرحلتين الابتدائية والاعدادية مع نهاية عام ١٩٨٣ ،

تعتبر مدخلا أساسيا لانهاء ازدواجية التعليم وانقسامه الى نظرى وعملى . فالتعليم الأساسي فى جوهرة ليس الا صيغة تعليمية تقوم على احترام وحدة الكائن البشرى وضرورة اكتمال امتلاكه للمهارات العملية والقدرات النظرية فى نفس الوقت ومن هنا تبدو العلاقة الوثيقة بين التعليم الأساسي والمدرسة الشاملة ، فالأول مدخل للثانية .

وحقيقة يرى البعض فى التعليم الأساسي تحولا ضروريا يسمح باطالة فترة الالزام لينتهى التعليم الاجبارى فى سن الخامسة عشر وهى سن معقول عن سن الثانية عشر التى يتوقف عندها اليوم الغالبية العظمى من اطفالنا . ولكن هذه الرؤية لا يجب أن تحجب عنا حقيقة وجوهر التعليم الأساسي من أنه صيغة متقدمة تسمح بانهاء الفصل بين التعليم النظرى والتعليم العملى . ووعينا بهذه الحقيقة الأساسية يترتب عليه ضرورة توعية القائمين على أمر هذا التعليم بوجهته الأساسية هذه . ضرورة أن يفهم الجميع حقيقة ما يسمى بالمجالات الفنية التى تضمها مدارس التعليم الأساسي ، فهذه المجالات ليست مجرد هوايات تستهدف تسلية الصغار واضاعة وقتهم وانما هى خبرات أنشطة تربوية لابد من أن تسهم فى اكساب الناشئة مهارات وقدرات عملية تمكنهم من ممارسة عمليات انتاجية فى مجالات عديدة .

واذا قبلنا التسليم بأن جوهر التعليم الأساسي يكمن فى أنه صيغة للحفاظ على وحدة الكائن البشرى بالمعنى السابق توضيحة ، فيلزم أن نعيد النظر فى بناء منهجه الدراسي وما يرتبط به من خبرات وانشطة ومقررات وأدوات . والمبدأ الأول فى بناء منهج التعليم الأساسي ، يكمن فى ضرورة ربط المواد النظرية بالمجالات العملية بمعنى أن تمهد المواد النظرية بتقديم المعارف والمعلومات والحقائق العلمية التى تمثل الأساس للخبرات العملية التى سيقوم الصغار بممارستها . فاذا كنا نرى ضرورة تنوع المجالات العملية وفق تنوع البيئات والأقاليم المختلفة كان لزاما علينا أن ننوع المواد النظرية أيضا لكى تكون أكثر استجابة وأكثر ارتباطا بالمجالات العملية التى سنوفرها لصغارنا . فعلى خلاف ما يعرفه التعليم الأساسي اليوم من نمطية المقررات النظرية التى تعرفها كل المدارس على اختلاف بيئتها واهتمامات الناس فى أقاليمها .

لابد وأن نبدأ على الفور فى اعادة النظر فيما يجب أن يقدم من مواد نظرية فى البيئات المختلفة ٠

واذا كانت تجربة التعليم الأساسي مازالت فى مهدها ، فان ذلك لا يمنع من دراستها وتقويمها بصفة مستمرة ومنتظمة ، فبذلك وحده نستطيع أن نوفر لها سبل النجاح ووسائل تخطى الصعاب ٠ ومن المعرفة التى توفرت عن تجربة التعليم الأساسي نستطيع ابداء بعض الملاحظات حولها :

١ — فى معظم المدارس التى تم اختيارها كمجال للتجربة ، كانت الشكوى الأساسية من قبل المسئولين عن هذه المدارس تدور حول ضعف امكانية المدارس فى توفير الأماكن التى تلزم لممارسة الأنشطة المتعلقة بالمجالات العملية ٠ وحتى تتمكن المدارس من تنفيذ أوامر المستويات العليا فى وضع التجربة موضع التنفيذ ، تم اخلاء بعض الفصول عن طريق نقل تلاميذها الى المدارس المجاورة ، ثم تحويل هذه الفصول الى ورش عمل ومعامل تستقبل الأطفال ٠ وبالطبع لم تكن هذه الفصول مهيأة لوجهتها الجديدة بالاضافة الى ما خلقه نقل التلاميذ الى المدارس الأخرى من مشاكل عديدة لا مجال للحديث عنها هنا ٠

٢ — فى معظم المدارس التى تمكنا من زيارتها ، لم يكن بها أية امكانيات فنيه تسمح بالاستفادة من الأدوات والمعدات التى بعثت بها هيئة « اليونسيف » للاسهام فى تدعيم التعليم الأساسي ببلدنا ٠ لقد كانت المعدات والأدوات مكدسة فى صناديقها لا يعرف أحد كيفية تشغيلها والافادة منها ، بل كانت تحفظ كعهدة يخشي عليها من التلف والضياع ٠

٣ — لم يتوفر للقائمين على أمر التجربة ، القدر المعقول من التدريب الضرورى للوقوف على أهداف التعليم الأساسي وكيفية الاستعانة بالوسائل والادوات المختلفة لتحقيق الأهداف المنشودة ٠ وحتى بعد القيام بعمل دورات تدريبية سريعة ، لم يتغير الموقف كثيرا فلم يكن التدريب المتاح على مستوى المهام المطلوب القيام بها ٠

٤ - وعند قيام المدارس تنفيذ بعض المجـالات فيهـا ، كانت مشكلة توفير المال اللازم لشراء المواد الضرورية ، مشكلة خطيرة . فلم تكن المبالغ المتاحة تسمح بشراء ما يلزم من مواد وأدوات ، وأخطر من ذلك كانت التعقيدات المكتبية تحد كثيرا من مبادرة المدرسين وتعـوق بذلك مقدرتهم فى العمل المثمر الخلاق .

٥ - والاخطر من هذا كله هو احتفاظ المدارس ببرامج دراسـتها التقليدية ، الأمر الذى ترتب عليه أن تأتى المجالات العملية كمجـرد اضافات تزحم البرنامج القديم وتمثل عبئا فوق الطاقة لابد من اتمامه بأى شكل . ولقد سبق أن وضحنا ما يلزم فى هذا الصدد من تعـديل جوهرى لمنهج التعليم الأساسي منذ قليل .

٦ - وملاحظة هامة يجدر أخذها ف ىالاعتبار ، تتمثل فى غياب الوعى الكافى لدى الكثيرين من المسئولين عن الاشراف وتنفيذ التعليم الأساسي ، للمفهوم الصحيح لهذا التعليم . فكم من مرة سمعنا مسئولين يتحدثون عن التعليم الأساسي ليستبعدوا تماما فكرة أنه تعليم يستهدف اكساب الناشئة مهارات عملية أو تدريبهم على حـرف مهنية . وكأن القيام بمثل ذلك عيب أو نقيصة يتوارى منها المسؤولون عن التعـليم خجلا . والدلالة التى تكمن وراء مثل هذا الموقف ، هى أن العمـل اليدوى مازال ينظر اليه على أنه أقل شأنا من العمل العقلى . ولايخفى علينا ما فى تلك النظرة المتخلفة من ضرر بالغ على متطلبات تنميـة مجتمعنا بصفة خاصة والمجتمعات النامية بشكل عام . وندرك هنـا أيضا العلاقة الوثيقة بين بقاء مثل هذا التصور وبقاء انقسـام التعليم الذى تحدثنا عنه بما فيه الكفاية .

٧ - والملاحظات السابقة تكشف فى مجموعها عن فساد وأسلوب العمل الذى ننتهجه فى اصلاح وتطوير واقعنا التربوى . فالمشروعات ومايرتبط بها من قرارات تنفيذية ، تعد تفصيليا فى المستويات المركزية ثم يطلب للمستويات الأدنىالتنفيذ والتطبيق لها . ومركزية المشروعات والقرارات والاجراءات الاصلاحية ، ملمح أصيل فى أسلوب عملنا وفى سياستنا التعليمية ، ولقد أوضحت عيوبه ومضاره دراسات عديدة ورغم ذلك يستمر وينحوا الىا لاستمرار فى المستقبل ايضا .

ويترتب على هذا الاسلوب غياب الواقعية فى تحقيق الأهداف بل وفى صياغتها أصلا ؛ فالقيادات المسئولة تلغى بعزلتها الاضافات الثرية التى يمكن للمستويات التنفيذية الاسهام بها فى ترشيد العمل وتصميمه.

وعلى أى الأحوال ، ومهما كانت نتائج تجربة التعليم الأساسي، فان ما تم حتى اليوم يمثل خطوة ايجابية على طريق تصحيح مسار واقعنا التربوى . خطوة ايجابية لابد وأن نرشدها بالعلم والمعرفة والدراسة لنوفر لها فاعلية أكبر ولنجعل منها مدخلا للأخذ بالصيغة المكملة والمتممة لها وهى المدرسة الشاملة ، فالتعليم الأساسي فى جوهره وحقيقته مدخل أساسي للمدرسة الشاملة .

خاتمة الباب الثانى

لقد حاولنا على مدى الفصول الثلاثة التى يضمها هذا الباب ، تتبع العلاقة العضوية التى تربط واقعنا التربوى بالمجتمع . وفى سعينا لتحقيق ذلك ، تخيرنا ثلاثا من الازدواجيات التى تقوم عليها بنية هذا الواقع ، ثم عكفنا على تحليلها مستهدفين ابراز ما ترتبط به من أوضاع سياسية واقتصادية واجتماعية الى غير هذا مما يدخل تحت اسم أصول التربية .

ولقد كانت الصعوبة الأساسية فى هذه الدراسة ، اننا لم تتبع المنهج التقليدى الذى يكتفى باستعراض هذه الأوضاع أو الأصول المختلفة بمعزل عن الواقع الذى تؤثر فيه ؛ أى دون أن يهتم بابراز الكيفية التى تتشكل بها عناصر الواقع التربوى على أساس من الأوضاع السائدة فى المجتمع الذى ينتمى اليه هذا الواقع . ولهذا كان شاغلنا الأساسي طوال هذا الباب هو القاء الضوء على مضمون هذه الكيفية من خلال بعض المظاهر الملموسة لواقع تعليمنا التى يمكن ملاحظتها وقياسها . مظاهر ملموسة حاولنا الاحاطة بها فى حركتها وعنينا بابراز ما يربط بينها من علاقات . ولقد سمح لنا هذا الجهد بالقاء الضوء على المضامين الحية لكثير من القوانين التى تنتظم حركة الواقع التربوى وتحدد اتجاهات تطوره .

وعلى هذا ، فان ما قدمناه على طول الفصول الثلاثة التى يضمها الباب الثانى ، ليس سردا تاريخيا لبعض مظاهر واقعنا التعليمى فى الماضي وهو أبعد من أن يكون وصفا لما آلت اليه فى الوقت الحاضر وانما هو محاولة لتجسيد المضامين الحية للقوانين التى تحكم حركة الواقع التربوى ٠ ومن لم يرفيه وجهته تلك فلن يظفر بما قصدنا اليه فى هذا العمل ٠

مراجع الفصل الخامس

١ ـ ابراهيم محمد الشافعى : الاشتراكية العربية كفلسفة للتربية، النهضة المصرية ، القاهرة ١٩٧١ ٠

٢ ـ أحمد حمدى محمود : المدرسة الشاملة ، دار المعارف ، القاهرة ١٩٧٨ ٠

٣ ـ حامد عمار : فى بناء البشر ، دار المعرفة ، القاهرة ١٩٦٨٠

٤ ـ ف٠ هاريسون ، ت٠ مايرز : التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادى ، النهضة المصرية ، القاهرة ١٩٦٦ ٠

٥ ـ محمد الهادى عفيفى : التربية والتغير الثقافى ، الانجلو ، القاهرة ١٩٦٢ ٠

٦ ـ محمد سامى عفيفى : التعليم فى الدول الاشتراكية والراسمالية ، الانجلو ، القاهرة ١٩٧٣ ٠

٧ ـ محمد بسيونى : التربية لمجتمعنا الاشتراكى ، دار المعارف، القاهرة ١٩٧٠ ٠

٨ ـ منصور حسين ، كرم حبيب : التغير الاجتماعى والتعليم ، مكتبة الوعى العربى ، القاهرة ١٩٧٢ ٠

٩ ـ منصور حسين ، يوسف خليل يوسف : التعليم الأساسي مفاهيمه ـ مبادئه ـ تطبيقاته ، مكتبة غريب ، القاهرة ١٩٨٠ ٠

١٠ - وزارة التربية والتعليم ، مركز الوثائق : توصيات مؤتمر التعليم فى الدولة العصرية المنعقد بمبنى نقابة المهن التعليمية بالقاهرة ٢٠ - ٢٣ فبراير ١٩٧١ .

١١ - وزارة التربية والتعليم ، مكتب الوزير : مذكرة موجزة فى سياسة التربية والتعليم فى اطار خطة التنمية الثانية ، القاهرة ١٩٦٥ .

المراجع الأجنبيـــة

1 — Baudelot (C.), Establet (R.) : **L'Ecole Capitaliste En France,** François Maspero, Paris 1971, 340 P.

2 — Bisseret (N) : Notion d'Aptitude et Société de Classes, in C.I.S. Paris 1971, No 6

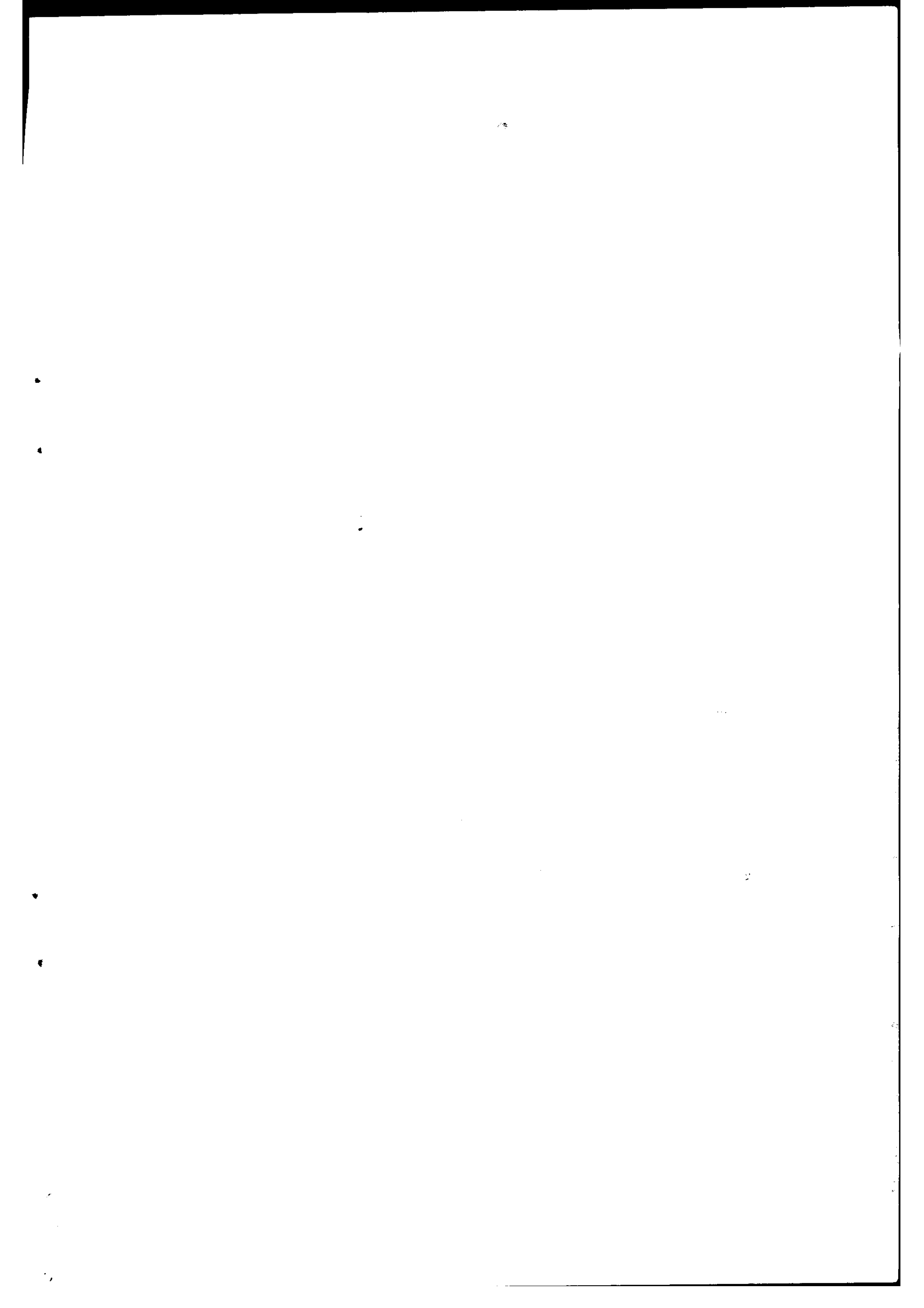
3 — Chateau (J.) : Le milieu professionnel du père et l'équilibre Caractériel des enfants , Paris 1961.

4 — Lagneau (J.M.) : **Education Egalité Et Socialisme,** Anthrapos, Paris 1969, 172 P.

5 — Paiaget (J.) **La Psy chologie De L'Intélligence,** Armand Colin, Paris 1973, 1ère éd. 1967, 192 P.

6 — Tort (M.) : **Le Quotient Intelle et uel,** François Maspero, Paris 1963, 316 P.

7 — Youg (M.) : Méritacratie En Mai 2033, Futuribles. Paris 1969, 1ère éd. London 1958, troduit de l'anglais par Mourice Luciani, 251 P.



الباب الثالث

وظائف التربية

الممكن والواقع

تطور مسئوليات المدرسة :

رأينا فيما سبق كيف اقترن ظهور التربية المدرسية بقيام المجتمع المنظم . ورأينا ايضا كيف تتشكل بنية الواقع التربوى وفق ما يسود المجتمع من ظروف سياسية واقتصادية واجتماعية . واذا كنا فى هذا الباب نحاول الاطلال على الواقع التربوى من خلال وظائفه ، فاننا سوف ندرك أكثر وأكثر ما يربط هذا الواقع بمجتمعه من علاقات وطيدة . ولسنا بحاجة هنا الى معاودة التأكيد على ان موضوع اهتمامنا فى طول الدراسة وعرضها ، هو بالتحديد التربية المدرسية التى أوضحنا ما هيتها فى فصل سابق .

وانطلاقا من الحقيقة السابقة يبدو واضحا ضرورة التعرف على تاريخ الواقع التربوى الذى نحاول دراسته فمما لاشك فيه أن وظائف التربية لم تكن واحدة عبر التاريخ وانما تغيرت شكلا ومضمونا بتغير الحقبات التاريخية فما كانت تؤديه التربية المدرسية فى مصر القديمة من وظائف ، يختلف اختلافا تاما عن وظائفها بعد الفتح الاسلامى ، وتتباين هذه الأخيرة تباينا تاما عما كانت تؤديه التربية المدرسية من وظائف تحت الحكم العثمانى الى غير ذلك ...

واستقراء تاريخ التربية المقصودة أو المدرسية فى المجتمعات المختلفة يسمح لنا بأن نميز بين طورين أساسيين فى خط تطور الوظائف التى كانت ولا زالت تؤديها المؤسسات التربوية . فالطور الأول ، يمكن تحديده بالمساحة الزمنية التى تقع منذ لحظة انشاء المؤسسات التربية حتى بداية الأخذ بمبدأ التعليم الالزامى . وعلى ذلك يأخذ الطور

الثانى بدايته مع بداية التطبيق الفعلى للتعليم الأجبارى الى يومنا هذا . وهذا التمييز ، الذى تختلف بداياته ونهاياته من مجتمع لآخر - لم تأخذ كل المجتمعات بالتعليم الاجبارى فى نفس الوقت - يسمح لنا بالتعرف على فارق جوهرى يباعد بين وظائف التربية فى الطور الأول ووظائفها فى الطور الثانى . ويتلخص هذا الفارق الجوهرى فى أن التربية فى طورها الأول كانت تقوم بعملية اعداد وتشكيل لفئات محدودة يحتاج اليها المجتمع للقيام بمهام وأعمال محددة ، على حين تحولت هذه العملية بعد الأخذ بالتعليم الاجبارى الى عملية تطبيع اجتماعى للأجيال الصغيرة تتشرب خلالها ثقافة المجتمع السائدة .

ويمكن القول اجمالا بأن التربية فى طورها الأول تركزت وظائفها حول اعداد فئات محدودة العدد لممارسة حرفة بعينها أو للقيام على خدمة أو تولى منصب قيادى أو ما شابه ذلك . ففى مصر القديمة على سبيل المثال كانت المدرسة تعد المثال والبناء كما كانت تخرج المحاسب والطبيب وتتحمل فى نفس الوقت مسئولية تشكيل الكاهن والقائد العسكرى الى غير هذا .. واذا كانت المدرسة عند نشأتها بمصر اتجهت هذه الوجهة العملية ،فاننا نراها فى المجتمع اليونانى القديم قد اتجهت وجهة مغايرة تماما .وتعلمنا كتب التاريخ بأن وظائف المدرسةفىالمجتمع اليونانى القديم تركزت حول توفير الظروف المواتية لاجراء المناظرات والمناقشات الفلسفية بين المهتمين بالتفكير والذين يخالطونهم من التلاميذ والأصدقاء . ويعبر الاسم الذى أطلقه اليونانيون على المدرسة أصدق تعبير عن هذه الوجهة الفريدة ، فلقد أسموها (شوله) اى وقت الفراغ .

ولقد استمرت هذه الوجهة العملية للتربية المدرسية بعد ذلك عندنا . فبعد انشاء الأزهر فى القرن العاشر الميلادى كانت وظيفته الأساسية اعداد المتخصصين فى مجالات الطب والكيمياء والفلك الى جانب المتفقهين فى علوم الدين . واستمرت وجهة الأزهر عملية حتى بعد ما انحصرت وظائفه فى مجرد اعداد بعض العارفين بأمور الدين من أئمة المساجد وقضاة للأمور الشرعية كما كان الحال مع بداية القرن التاسع عشر وبالتحديد عند قيام محمد على بانشاء نظام التعليم الحديث .

أما التربية المدرسية بعد الأخذ بنظام التعليم الاجبارى أو الالزامى أى فى طورها الثانى فقد جمعت فوق هـذه الوجهـة العملية وجهة جديدة هى الاعداد للمواطنه أى الاعداد للحياة .. على أساس مجموعة من القيم ومن السلوك ومن طرائق التفكير ، يرى فيها المجتمع ضمانا لاستقراره فى الحاضر واستمراره فى المستقبل .

ومما تجدر الاشارة اليه هنا ، أن هذا التحول فى مسار التربية المدرسية يقترن تاريخيا بصعود البرجوازية الأوروبية كطبقة حاكمـة ونجاحها فى اقامة مجتمع جديد سقط فيه حكم الفرد الواحد المستبد والذى كان ينظر اليـه باعتباره خليفـة الله على الأرض ، لتقوم مقامه مجموعة من مؤسسات الحكم تتطلب فاعليتها اشكالا مختلفة من مشاركة جميع المواطنين ولتدعيم أركان المجتمع الجديد بات من الضرورى أن تتشرب الأجيال الناشئة قيمه ومبادئه والأسس التى يقوم عليها . ولبلوغ هذه الغاية فرض نظام التعليم الالزامى نفسـه كاحدى الأدوات ذات التأثير الفعال فى هذا الصدد ، وان لم تكن الاداة الوحيدة بالطبع . ويستند هذا التفسير الى حقيقة بسيطة مؤداها ، أن بدء تطبيق هذا النظام - بانجلترا ١٨٧٠ (قانون فورستر) فرنسـا (الجمهورية الثالثة ١٨٨١) - يواكب اسـتقرار المجتمع الجـديد الذى اسسته البرجوازية الأوروبية وتزايد تطلعها لفرض هيمنتها على بلدان العالم. ونكتفى بهذه الاشارة السريعة لنشأة نظام التعليم الاجبارى فليس من اهتمامنا فى هذه الدراسة أن نفصل القول فيه .

ان ما يهمنا فى ملاحظة هذا التحـول الذى أشرنا اليه هو أن ندرك عمق التغير فى مسئوليات ووظائف التربية المدرسية الذى فرضته ضرورات الأخذ بنظام التعليم الاجبارى . منذ الأخذ بهـذا النظـام ، اتسعت مسئوليات التربية المنظمة اتساعا خطيرا لم يعرفه تاريخها من قبل . فمنذ هذه اللحظة اصبحت التربية المدرسية الأداة الرئسية التى يلقى عليها المجتمع مسئولية تشكيل كل الصغار بلا استثناء لاكسـابهم قدرا معلوما من الثقافة المشتركة تتحدد على اساسه ملامح وقسـمات الشخصية التى يرغب فيها المجتمع .

واذا كان واقعنا التربوى ، يمثل محور اهتمامنا فى كل ما نعالجه

من قضايا ومشكلات فلا يعنى ذلك مطلقا ان ندير ظهورنا الى حقيقة التطور الذى مرت به التربية المدرسية فى المجتمعات الأخرى ، وخاصة فى تلك التى تربطنا بها علاقات تاريخية • وضرورة ذلك أن :

- نظام تعليمنا الحالى يمثل بخصائصه الرئيسية امتدادا لأنظمة التعليم الأوربية التى اخذنا عنها فى بداية القرن الماضي لنضع لبنات نظام تعليمنا الحديث •

- النظريات العلمية وكذلك الأفكار والتصورات التى يستند اليها العمل التربوى عندنا ، تمثل فى مجموعها رصيدا معرفيا وافدا لا يمكن تطويره والافادة منه الا بربطه بالمصادر التى اخذ عنها والتى يقع معظمها فى المجتمعات الغربية بشكل عام والاوروبية بشكل خاص •

التربية المدرسية وبناء الشخصية :

ولقد ترتب على اتساع مسئوليات التربية المدرسية هذا الاتساع الخطير ، أن زادت اهتمامات الباحثين والمفكرين لتأسيس الممارسات والأنشطة التربوية على المعرفة بطبائع الصغار وما يناسب عقولهم واجسامهم من خبرات ومعارف ومهارات • ويترجم هذا الاهتمام عن نفسه بالطفرة الكبيرة التى عرفتها النظريات التربوية خلال النصف الثانى من القرن الماضي وحتى يومنا هذا • ويكاد التقدم الذى تم احرازه خلال هذه الفترة من الزمن ، يفوق كما ونوعا محاولات التنظير التربوى منذ أن بدأ • وتعتمد التربية المدرسية اليوم على مجموعة كبيرة من العلوم التى تهتم بالانسان ولقد سبق لنا القاء الضوء على أهم هذه العلوم فى فصل سابق بل لقد أصبح العمل التربوى فى كثير من بلدان العالم عملا يستند الى التخطيط العلمى والقوانين النفسية والتربوية التى لم يعد هناك شك فى أصالتها ، بعد أن كان الى عهد قريب عملا مرتجلا وفنا يمارسه من يقدر عليه •

ولقد كان من نتيجة هذه الطفرة للفكر التربوى ، أن أصبح ضروريا تحديد أهداف المؤسسات التربوية وسئولياتها فى اعداد الناشئة ، تحديدا يساعد القائمين بالعمل التربوى على توجيه جهودهم الوجهة

السليمة ولا يوجد اليوم نظام تعليمى لا يوفر المعرفة الدقيقة بأهداف التربية ووظائفها لكل من يعدون لممارسة مهنة التعليم ، وكما نلاحظ عندنا وفى المجتمعات الأخرى تشتمل برامج اعداد المعلمين بمختلف مستوياتها على نصيب كاف من المعلومات التى تتعلق بتوضيح خصائص العملية التربوية والوظائف التى يناط بها تحقيقها . وتدور وظائف التربية المدرسية اليوم حول بناء الشخصية المتكاملة فى كل جوانبها . ويعنى ذلك أن التربية المدرسية مطالبة بالوفاء بمجموعة من الوظائف الأساسية تتضافر فيما بينها لاكساب الناشئة شخصية متوازنة ، وتتفق الآراء التربوية حول عدد من الوظائف التى تكون هذه المجموعة الرئيسية :

١ ـ اكساب الناشئة عقلية علمية أو اكسابهم طريقة للتفكير الصحيح .

٢ ـ اكساب الناشئة القيم التى تستند اليها تصرفاتهم فى المستقبل وتتحدد على أساسها قدرتهم على التمييز بين الخيروالشر ، بين الحق والباطل ، بين الجمال والقبح الى غير ذلك .

٣ ـ تنمية العادات الصحيحة السليمة التى تساعد النشء على الاحتفاظ بسلامة أبدانهم ووقايتها من الأمراض والاخطار .

٤ ـ تزويد الناشئة بالمعارف والمهارات التى تمكنهم من ممارسة عمل نافع لهم وللمجتمع .

واذا كانت هذه الوظائف تتفق حولها آراء المفكرين التربويين فى مختلف المجتمعات ، واذا كانت السياسات التعليمية فى مختلف البلدان تجعل من هذه الوظائف مسئوليات معلنة ـ لمؤسساتها التربوية ـ ، فان ذلك لا يعنى أن هذه الأخيرة تحقق بالفعل تلك الوظائف . فنحن نلاحظ أن الكثير منهذه الوظائف لا يزيد عن مجرد شعار ، بل أننا لا نبتعد عن الحقيقة اذا ما قلنا أن المؤسسات التربوية فى كثير من المجتمعات لا تكاد توفى بوظيفة واحدة من بين الوظائف المعلنة . ومن منا لا يدرك مدى التباعد بين ما نلقيه من مسئوليات على مؤسساتنا التربوية وما ينفذ بالفعل من هذه المسئوليات .

أنه من الضرورى عند محاولة دراسة واقع تربوى بعينه من خلال وظائفه ، أن لا نخلط بين الممكن والواقع ، بين ما نرجــو تحقيقه من وظائف وما نحققه بالفعل ٠ ووعينا بهذه الضرورة أمــر بالغ الأهمية بالنسبة لدفع الواقع التربوى خطوات الى الأمام وتجنيبه السلبيات التى تحد من فاعليته وحركته ٠ وفى تناولنا لوظائف التربيــة فى هذا الباب ، يمثل الوعى بهذه الضرورة شرطا أساسيا لامكانية الافادة مما نحاوله من دراسة وتحليل ، وفى الفصول التالية نتناول بالدراســة وظائف التربية عندنا الواحدة تلو الأخرى على أساس من احترام هذا الحد الفاصل بين ما تتطلبه كل وظيفة من جهد وتنظيم وامكانات وما نوفره بالفعل للوفاء بها ٠ ولا يعنى ترتيب تنــاول وظائف التربيــة بالدراسة ترتيب أفضــلية أى لايعنى تناولنا لوظيفة بعينها فى المقام الأول أنها أهم من غيرها وانما يعنى الترتيب المعمول به مجرد تنظيم منطقى للعناصر التى نعنى بدراستها ولكن هذه الملاحظة لا تلغى حقيقة أن المجتمعات تتباين فيما بينها من حيث اعطائها أهمية أكبر لتلك الوظيفة دون تلك ، فتنمية العقلية العلمية على سبيل المثال قد لا يحتل أية أهمية على حين تنصب جهود المؤسسات التربوية على تشكيل الشباب واعداده لممارسة مهنة أو حرفة بعينها الى غير ذلك وكمــا سنرى من خلال دراستنا يتحدد كل ذلك وفق ما يسود المجتمع من ظروف وأوضاع سياسية واقتصادية واجتماعية فهنا أيضا تظل القوانين التى تحكم حركة الواقع التربوى فعــالة ومؤثرة فالنظام التعليمى يرتبط ارتباطا عضويا بمجتمعه ، وتتشكل خصائصه وملامحه الاساسية وفق ما يسود هــذا المجتمع من أوضاع مختلفة ٠

الفصل السادس

تشـكيل العقليـة

اختلاف العقلية باختلاف النشأة :

ان العقلية التى نتعامل بها مع الأفراد والأشياء والتى نتمكن بها من ادراك العلاقات بين الظواهر المختلفة الى غير ذلك ، نكتسبها من خلال التفاعل الذى ينشأ بيننا وبين البيئة التى نحيا فيها فنؤثر ونتأثر بمختلف عناصرها المادية والبشرية ٠ هكذا تعلمنا نتائج أبحاث العلماء المهتمين بدراسة نمو التفكير لدى الانسان فمنذ اللحظة الأولى لوجوده يبدأ فى بناء الواقع على حد تعبير بياجيـه (BIAGET) لحسـابه الخاص وهو حينما يبدأ هذا النشاط تتشكل عقلية وتتحدد ملامحها ٠

ويترتب على هذه الحقيقة أن العقلية التى نمتلكها تختلف باختلاف التربية التى نمر بها واذا كان تشكيل العقلية يبدأ منذ لحظة تعاملنا مع بيئاتنا وما تقوم عليه من عناصر مادية وبشرية أدركنـا ضرورة تباين العقليات التى يكتسبها الصغار قبل ذهابهم الى المدرسة ٠ فطفل ينشأ بين أبوين على حظ من ثقافة وعلم يكتسب عقلية تختلف فى طبيعتها عن عقلية طفل ينشأ بين أبوين جاهلين ٠

واذا كانت التربية المدرسية بعد الأخذ بنظام التعليم الاجبارى ، تتكفل بتنشئة الصـغار ورعايتهم الى سن معينة ، فان مسئوليتها فى تنمية عقلياتهم ليست اقل خطرا من مسئولية أسرهم ، فاذا كان الطفل يذهب الى المدرسة فى سن السادسة ليستمر فى التعليم حتى نهـاية الالزام ، فأن طريقته فى التفكير تتوقف بدرجة كبيرة على نوع التربية المدرسية التى يتعرض لها ٠

وفى كل الأطر المنظمة للعمل التربوى عندنا ، تلتى تنمية العقلية العلمية فى المقام الأول من الوظائف التى يتعين على التربية المدرسية أن

تقوم بها . ولا تنفرد مرحلة تعليمية بهذه الوظيفة وانما نجـدها منذ المدرسة الابتدائية حتى الجامعة . وقبل أن نحاول التعرف على ما يتم تحقيقه فى هذا الصدد بالفعل ، يجدر بنا أن نتعرف على ما هية العقلية العلمية وملامحها واذا كانت العقلية تعنى اسلوب التعامل مع الواقع ، فاننا نستطيع ادراك خصائصها من خلال نوع العلاقة التى تنشأ بينها وبين العالم الخارجى . وعلى هذا فان دراسة طريقة التفكير العلمى بما تستند اليه من مقومـــات وما تتميز به من خصائص تساعدنا على الاحاطة بما يجب أن تكون عليه العملية التربوية وهى تسعى لبلوغ هدف تنمية العقلية العلمية لدى الناشئة .

التفــكير العــلمى

اذا كان ما يميز الانسان عن سائر الكائنات الحية هو العقل بمعنى القدرة على التفكير والتصرف وفق ما يتحــدد فى ضوء هذا التفكير ، فان استخدام الانسان لعقله يتطـــور ويرقى كما ترقى الحياة البشرية وتتطور . بل ان تقدم البشرية بمختلف مظاهرة المادية والمعنوية ليس فى نهاية الأمر الا محصلة رقى وتطور العقل الانسانى . ولسـنا بحاجة لأن نعود الى الماضي السحيق لنتعرف على حدود استخدام الانسان لعقله وهو يحاول السيطرة على الطبيعة واعادة خلقها من جديد لتكون أكثر استجابة لحاجاته وتطلعاته . ويكفينا ، ونحن نحاول فهم ما هية التفكير العلمى ، أن نلقى الضوء على بعض مظاهر تعطيل استخدام العقل .

أولا : مظاهر تعطيل العقل

١ ـ رد الفعل العاطفى :

وأول ما تجدر ملاحظته ونحن بصدد الحديث عن السلوك الذى يستند الى العاطفة دون العقل ، هو ضرورة عدم الوقوع فى الخطأ الشائع الذى يدفع من يقع فيه الى اعتبار العاطفة نقيضا للعقل . فمما لا جدال فيه ان الانسان لا يمكنه العيش بالعقل وحده بل لابد من العواطف التى تكسب الحياة جمالها ورونقها . ونحن حينما نضع السلوك المبني على العاطفة من بين طرائق التصرف

غير الصحيح فاننا نعنى بذلك اهدار الانســـان لعقله وخضوعه لشطط العاطفة ومن ثم بعده عن الموضوعية وعن الصواب ركيزتا التفكير الصحيح ٠

ونحن فى الحيـــاة العادية كثيرا ما نصف انسانا بأنه عاطفى ، وحينما نفعل ذلك فاننا نستنكر تصرفه فى موقف بعينه ، لأنه يجانب الصواب وينقاض انقياضا أعمى لما تمليه عليه عاطفته ٠ ولسنا بحاجة هنا أن نورد أمثلة للتصرفات التى تستند الى العاطفة ويبتعد أصحابها نتيجة لذلك عن جادة الصواب أو عن طريق العقل ٠

وقد لا يقتصر تحكم العاطفة فى السلوك الانسانى ، على تصرفات هذا الفرد أو ذلك وانما قد يصل الأمر أن تستبد العاطفة بجمـــاعات منظمة بأثرها ٠ وفى هذه الحالة يأتى تصرف هذه الجماعات على شكل ردود أفعال لا تستند الى ما يمليه العقل من تدبر للموقف ، وانما تأتى كتشنجات عصيبة لا تعرف ما يترتب من نتائج لما تقوم به أى لا تبصر أبعد من أقدامها ٠ ويسيطر هذا النمط من السلوك على الجماعات التى تقوى فيها الانا الجماعية (moi Collective) وتطغى الانا الفردية (moi individuel) فيغلب عليها ما يسميه علماء الاجتماع : روح القطيع ((esprit greguare)) ٠ والتـاريخ ملىء بالأمثلة التى توضح لنا فداحة النتائج التى تترتب على ســـيطرة العاطفة فى جماعة بعينها ٠ فكم من القبائل افنت رجالا وشـــبابا فى حروب كان المحرك الاساسي فيها الاندفاع الطائش وراء عاطفة عمياء ٠

والأمر الخطير هو أن تستمر سيطرة العواطف على سلوك مجتمع فى عالم كعالمنا فيتحرك شعب بأثره مندفعا خلف نداء العاطفة ليدخل فى حرب مدمرة مبددا طاقاته المادية والبشرية ٠ ومازلنا الى يومنا هذا نصادف الكثير من المجتمعات التى تأتى تصرفاتها على شكل ردود افعال أو تشنجات عصبية تحركها العواطف ، فتندفع شعوبها خلف شعارات جوفاء وقد عطلت عقولها فلم تعد تفرق بين تصرف يخدم مصـــالحها وتصرف يلحق بهذه المصالح ابلغ الأضرار ٠ وحينما يعطل العقل فى مجتمع بعينه ينفتح الطريق امام التصرفات غير المسئولة للفئات التى

تستبد بالسلطة التى تلعب بعواطف شعوبها وتعبىء قـــواها لخوض معارك لا طائل من ورائها ولا مستفيد الا أولئك المستبدين بالســلطة فيها . والفارق الجوهرى الذى يميز المجتمعات الحـــرة والتى قطعت أشواطا من التقدم وتلك المجتمعات المستعبدة والتى مازالت تتخبط فى هوة التخلف ، هو بالتحديد استخدام الانسان لعقله فى الأولى وانصياع الانسان وراء عواطفه فى الأخيرة لقد سبق لنا القول بأن اســتخدام الانسان لعقلة يتطور ويتقدم ، ولا يمكن أن يكون التقدم الذى يتحقق واحدا فى كل المجتمعات ، وانما لا بد من التفــاوت فيمــا حققتــه المجتمعات فى هذا الصدد من تقدم .

واذا كان الملاحظ لكيفية استخدام العقل فى مجتمعات عالمنا ، يجد من الضرورى مقارنة ما يوجد هنا أو هنـــاك والقيــام بترتيب المجتمعات وفق استخدام العقل بها ، فان ما ينتهى اليه ليس بالطبع أحكاما نهائية . فالمجتمعات التى تحترم العقل البشرى وتجعل منــه المحرك الاساسي لكل تصرفاتها ، لن تبلغ الا درجة معينة فى تطــور استخدام العقل ، أى أن أمامها أشواطا من التقدم نحو مزيد ومزيد من استخدام أفضل لطاقات العقل البشرى . وبنفس الدرجة ، فان المجتمعات التى مازالت تسيطر عليها اندفاعات العواطف على حساب اســتخدام امكانيات عقولها ، هذه المجتمعات لم تبلغ الا درجة معينة فى تطــور استخدام الانسان لعقله ومعنى ذلك أن غياب سلطان العقل بها ليس طابعا أصيلا لها أى ليس صفة جوهرية لشــعوبها كمــا قد تروج لذلك بعض التفسيرات المتعصبه كتلك التى تصف شعبا بأنه : شعب عاطفى بطبيعته . اننا لا نستطيع أن نفصل درجة استخدام الانسان لعقله فى مجتمع بعينه عن الظروف التاريخية التى مر بها هذا المجتمع ، ظروف يكمن فيهــا تفسير ما تكون عليه درجة استخدام العقل من تقدم أو تأخر .

انه من غير الممكن ان يحيا الانسان بالعقل وحده ، تلك بديهية لا تحتاج منا الى تأكيد . ولكن الضياع كل الضياع للانسان اذا ما انقاد وراء عواطفه وعطل عقله . وليس هناك من حالة يكون عليها الانسان ، افضل من ان يحقق التوازن بين العقل والعاطفة توازنا يحفظ فيه لقوة العقل فاعليتها وصلاحيتها فى التدبير والتوجيه لســلوكه ويحفظ فى

نفس الوقت لعواطفه قوة دفعها المساندة والمدعمة لايقاع العقل وحركته .

٢ - الوصاية الفكرية :

ومن بين مظاهر تعطيل العقل ما يسود المجتمعات من قوى تحتكر التفكير باسم قوى أعظم منها كما كان الحال على سبيل المثال فى أوروبا حينما استحوذت الكنيسة فى القرون الوسطى على حق فهم وتفسير وتبرير الحياة والى عهد قريب ، استأثرت طائفة البراهمة فى الهند على مدى قرون طويلة بالاشتغال بأعمال التفكير والنظر والتفلسف مبررة أحقيتها لهذا بأن الله خلقها من طبيعة تؤهلها لهذا العمل . ويتخذ احتكار الأقلية للتفكير فى المجتمعات الحديثة ، أشكالا كثيرة يصعب التعرف عليها نظرا لما تتستر وراءه من اقنعة ، فتحت اسم التخصص ، يحظر على الانسان التفكير فى أمور كثيرة تمس صميم حياته ولا يتسع المقام هنا لايراد الأمثلة على ذلك ويكفى القول بأنه فى مجالات الاقتصاد والسياسة والعلاقات الانسانية وغيرها ، تتشكل الحقائق وفق ما يراه المتخصصون فيها ولا يستطيع احد ان يشكك فى هذه الحقائق حتى ولو أتت متناقضة تناقضا بينا مع واقع الحياة الذى يلمسه كل انسان .

ان الكثيرين من مفكرى أوربا ، يعتبرون إنهاء سلطة الكنيسة وهيمنتها على الفكر فى المجتمعات الاوروبية ، بداية صحوة العقل البشرى وبداية عصر الانسان الحر . وفى الحقيقة ان أخطر ما يهدد العقل البشرى هو استحواذ سلطة ما لعملية التفكير وادعائها التحدث باسم قوة عظمى كقوة الله . فعندما يعرف مجتمع وضعا كهذا ، تتحول غالبية الناس فيه الى كم من البشر يتحرك وف قارادة هذه السلطة ومن ثم يفقد الناس اعظم ما فيهم وهو نور العقل وحينما يتحول التفكير فى أمور الحياة المختلفة الى حق تستأثر به سلطة أو اكثر فى مجتمع ما يفقد هذا المجتمع اهم اساس تستند اليه الممارسة الديمقراطية السليمة . فحينما تصادر عقول الاغلبية تتحول مشاركتها فى توجيه مصائرها الى مجرد تسليم وتصديق وانصياع لما يقرره لها الأوصياء عليها ويستطيع كل منا بشيء من الجهد والتبصر ، تقدير مدى الضياع

الذى تتعرض له الجماهير التى لم تتعود أن تحسم أمورها بنفسها ولم تألف استخدام عقولها عندما تصاب الأقلية التى كانت تفكر لها بالعقم الفكرى او بالتوقف عن التفكير اصلا نتيجة لسبب او لآخر ٠

ومن ابرز الأمثلة على السلطة التى تمارسها اقلية تحتكر التفكير على اغلبية معطلة العقول ما نشاهده فى الجماعات الدينية المغلقة التى يتحول افرادها تحت القهر الفكرى لسلطة قادتها الى مجـــرد ادوات تتحرك بلا أرادة ٠ واذا كان هذا المثال يضعنا امام شكل من اشـــكال الوصاية الفكرية المباشرة ، فان هناك من اساليب فرض الوصاية الفكرية ما يصعب ادراكه بهذه الصورة الواضحة ٠ ومن بين هذه الأســاليب ، ما تقوم به السلطات الحاكمة فى كثير من المجتمعات من احتواء الحياة الفكرية لمجتمعاتها وتوجيهها وفق ايدلوجيات مغلقة لا تقبل اى فكرة تخالف الأفكار التى تقوم عليها هذه الايديولوجيات ومن ثم لا يمكن لأحد فيها ان يفكر او يعمل عقله الا فى حدود الأطر المنظمة لذلك ٠

ويساعدنا هذا المظهر من مظاهر تعطيل العقل وهــو الوصـــاية الفكرية التى تفرضها سلطة او سلطات على بقية افراد المجتمـــع ، فى تحديد درجة التقدم التى بلغها مجتمع بعينه على طريق تحرير العقــل البشرى من كل القيود المعطلة لفاعليته ، فكلما زادت الأمور التى يحظر على الناس جميعا التفكير فيها ، كلما كان ذلك مؤشرا على اتساع الوصاية الفكرية للأقليات التى تحتكر التفكير ٠ وكذلك كلما زاد انغلاق المجتمع وزادت محاربته للأفكار الوافدة ، كلما دل ذلك ايضا على أن الغالبية العظمى مازالت تعيش تحت الوصاية الفكرية للاقليات الحاكمة وبالطبع لم يصل اى مجتمع الى حد الكمال فى هذا الصدد ، كما سبق ان اوضحنا ذلك فى حديثنا عن النقطة الاولى ٠ فما يباعد بين مجتمع وآخر من حيث درجة التقدم نحو تحرير العقل البشرى هو الشوط الذى قطعــه المجتمع نحو تضييق مجالات المحظور والمحرم والممنـــوع على تفكير الانسان كائنا ما كان وضعه فى المجتمع ٠ ومعنى ذلك ان لكل مجتمع اوضاعه الفريدة والتى يتحتم معرفتها من قبل المهتمين بدراسته لامكان تحديد ما ينبغى عمله لدفع هذا المجتمع خطوات على طريق تحـــرير العقل من كل اشكال الوصاية ٠ واخطر ما يهدد حياة مجتمع هو تقليد

الصفوة المفكرة فيه لما يوجد فى المجتمعات التى ينتمون اليها فكريا ، فيفتعلون من المشاكل التى يجب التصدى لها ما لا علاقة له بمشاكل مجتمعاتهم الحقيقية ومثال ذلك ما نشاهده لدى البعض الذى يدافع عن وجود الفن اللامعقول فى مجتمع مازال غالبية افراده يفقتدون كل قدرة على تذوق الفن المعقول . ان مشاكل الحياة الفكرية فى المجتمعات المتقدمة تختلف كما وكيفا عن مشاكل المجتمعات المتخلفة ، فحينما يتمرد الانسان هناك على الحدود التى يعمل فيها العقل كاستنكار (السببية الآلية) او رد ظاهرة ما الى سبب واحد ، فان ذلك لا يعنى مطلقا التشكيك فى قدرة العقل وانما الرغبة فى توسيع الحدود التى يعمل فيها . واهتمامات كتلك لا يمكن أن تكون واردة فى مجتمعات مازال العقل فيها يقف محجورا عليه لم يعرف بعد أول الطريق نحو تحرره وانطلاقه .

٣ - سيطرة الأسطورة والخرافة :

لقد كان الانسان فى سعيه الدؤوب نحو فهم عالمه واستجلاء اسراره، يحاول ان يفسر كل شيء حتى يحقق لنفسه الأمن والطمانينة ، فلم يكن من الميسور على الانسان ان يستمر فى الحياة يمزقه الخوف من المجهول والغامض ومن ثم لجأ الى اختراع كائنات وموجودات اعظم قوة منه ليسند اليها احداث ما يجرى حوله فى الكون من ظواهر عديدة ، وابرز ما اخترعه الانسان فى هذا الصدد تلك المخلوقات الاسطورية والخرافية التى حفلت بها حياة المجتمع اليونانى القديم وحفلت بها ايضا حياة المجتمع المصرى القديم وان كان بدرجة اقل ولقد بلغ حرص اليونانيين القدامى على تفسير كل اسرار الكون والحياة حدا جعلهم يخترعون الها اسطوريا لكل شيء تقريبا فللحرب اله وللحب اله الى غير ذلك . وتعرف كل المجتمعات ذات التاريخ القديم الخرافات والاساطير التى استعانت بها شعوبها فى الماضي على تفسير الحياة وتبريرها ومع تقدم الانسان فى استخدامه لعقله ونجاحه فى ادراك اسرار الكون كانت الاساطير والخرافات تفقد الكثير من صلاحيتها ووزنها ولكنها استمرت مع ذلك فعالة ومؤثرة حتى يومنا هذا وكما سبق لنا ان لاحظنا فيما يتعلق بالنقطتين السابقتين فان المجتمعات تختلف فيما بينها من حيث درجة سيطرة

الخرافات والاساطير على حياة البشر فيها • فمن جانب نجد مجتمعات تقلص فيها دور الخرافة والاسطورة الى الحد الذى لم تعد تمثل معه ثقلا ذا بال فى تفسير الحياة وتبريرها ، وفى الجانب الآخر توجد المجتمعات مازالت الاسطورة والخرافة تلعب دورا هاما وأساسيا فى توجيه حياة البشر فيها • وبالوضع الذى يوجد عليه مجتمع ما قربا او بعدا من هذين الطرفين ، تتحدد درجة تقدم وتطور العقل البشرى فيه فكلما تقلص تأثير الاسطورة والخرافة كلما كان ذلك من بين المؤشرات على اتساع دائرة استخدام الانسان لعقله •

ويعتمد التفسير الاسطورى للأشياء على ربط الظواهر المراد تفسيرها بقوى غيبية يفترض الانسان وجودها كمحركات للكون والحياة وتنعدم مع هذا التفسير كل مقومات المنطق المعقول ومن ثم يقبل الانسان بالنتائج دون معرفة بالمقدمات التى سبقتها ومع ان هذا الشكل من التفسير يتعارض مع ابسط القواعد التى يقوم عليها التفكير الصحيح ، فانه استمر مع ذلك الى يومنا هذا يؤثر فى سلوك البشر ويوجه حياتهم جنبا الى جنب مع التفكير العلمى • ويمثل هذا التجاور ، ازدواجا لما يمكن تسميته بعقلية المجتمع mentalité collective فمن جانب يستخدم الأفراد عقولهم وفق قواعد المنطق السليم والتفكير العلمى لتفسير الحياة وتنظيمها والسيطرة عليها وتوجيهها وفق مصالحهم وفى الجانب الآخر يلجأون الى الخرافة او الاسطورة لتفسير أمور الحياة التى لا يجدون لها تفسيرا معقولا • ويبدو ان استمرار التفكير الخرافى يرجع الى قلق الانسان امام الظواهر التى يجهل خواصها والمنطق الذى يحكم حركتها ، فحينما يعجز العلم عن تفسير ظاهرة بعينها يجد الانسان نفسه مدفوعا بقلقه وخوفه من المجهول ، الى البحث عن تفسير يعيد الى نفسه طمأنينتها ولا يهم أن جاء هذا التفسير مناقضا للتفكير الصحيح • وتمتلىء حياة المجتمعات بالكثير من الممارسات والأنشطة التى تستند الى الخرافات والاساطير ، فنحن نشاهد ذلك البعض من الناس الذى يستعين الى يومنا هذا بالتعاويذ والأحاجى والأحجبة ليقاوم القوى الشريرة التى تصيب الانسان بالأمراض نفسية كانت أو عضوية ونشاهد أيضا هذا الصنف من الناس الذى يقرن بين وقوع السوء له ورؤية شيء بعينه فى نفس الوقت كالقطة السوداء مثلا او سماع نعيق البوم الى غير ذلك ،

بل اننا نشاهد ايضا هذا الازدواج فى التفكير او التعامل بعقليتين متعارضتين مع واقع الحياة ، لدى الكثيرين ممن يشتغلون بالبحث العلمى ويستخدمون منهج العلم طوال عملهم . اننا نصادف الكثيرين من هؤلاء ينتهى تعاملهم بالمنهج العلمى بمجرد انتهائهم من عملهم ثم يبداون فى التعامل مع الحياة العادية من خلال العقلية الخرافية او الأسطورية كأن يحمل البعض منهم شيئا بعينه يتفاءل به بل قد يتخذ منه حرزا يحتمى به من (عين الحسود) الى اخر هذا .

ولسنا بحاجة هنا الى تفصيل القول فيما يترتب على ازدواج العقلية من نتائج خطيرة لا يتوقف ضررها على من يمارس الحياة من خلال عقلية مزدوجة بل تمتد اثارها لكل افراد المجتمع . فاحدا لا يستطيع القول بأن اصابة شخص بمرض عضال نتيجة لاتباعه تعليمات مشعوذ يمثل ضررا يقع على هذا الشخص وحده ، فقد يمتد هذا الضرر الى كل من يحيطون بهذا الشخص من ابناء واقارب واصدقاء ... الخ. بل ان بعض آثار التفكير الخرافى تمتد لتلحق ابلغ الضرر باقتصاد المجتمع ، فامتناع الهندوس ، على سبيل المثال ، عن اكل لحوم الأبقار ، يمثل ضياع ثروات طائلة على مجتمعهم نتيجة لترك هذه الحيوانات تنفق دون ان يستفيد من لحومها احد .

وهنا ايضا ، يمثل استمرار الخرافة والاسطورة فى التاثير على حياة الافراد فى مجتمع بعينه ، مؤشرا هاما من بين المؤشرات التى تساعدنا فى تحديد درجة التطور والتقدم الذى قطعه هذا المجتمع على طريق تحرير العقل من كل القيود المكبلة لطاقاته . وتختلف المجتمعات بالطبع فيما بينها من حيث اتساع او ضيق المجالات التى يؤثر التفكير الخرافى فيها بشكل او بآخر . وهذا المظهر من مظاهر تعطيل العقل ، يمثل فى النهاية مشكلة من أخطر المشكلات التى تهدد مسيرة الانسان نحو اكتمال استخدامه لقدراته العقلية ويرجع السبب فى ذلك الى الخلط بين الخرافات والاساطير وما يشيع فى المجتمعات من معتقدات دينية.

ثانيا : أسس التفكير العلمى :

انتهينا فيما سبق من تحليل أهم مظاهر تعطيل العقل البشرى

واعاقته من ان يكون المحرك الاساسي لتعامل الانسان مع الحياة · وكما يتضح من التحليل السابق ، تتضافر عوامل كثيرة فى تكريس هذه المظاهر او فى الأبقاء على المعوقات التى تحول بين التفكير العلمى وان يكون منهج تفكير ومنهج حياة · ويجدر بنا بعد ان بينا تلك المعوقات وكيف تؤثر فى حياة الافراد والمجتمعات على السواء ان نحاول القاء الضوء على الأسس التى تنعدم بانعدامها ، الظروف الموضوعية التى تلزم لقيام تفكير علمى ·

١ ـ اختفاء دوائر الممنوع والمحرم :

واول الأسس التى تلزم حتى يتمكن الانسان من اعمال عقله وتحرير طاقاته ، ان يصبح من الممكن ومن المسموح به اعمال العقل فى كل امر من امور الحياة · وبمعنى آخر لا بد من اختفاء كل اشكال مصادرة العقل البشرى ، فلا يصبح هناك شيء يحظر على الانسان ان يفكر فيه وان يفسره وفق ما تسعفه معرفته وخبرته وضرورات حياته ·

ونلمح هنا مشكلة من اعقد مشكلات المجتمعات القديمة والحديثة على السواء وهى مشكلة احتكار فئات بعينها التفكير فى امور محددة بحجة انها اعلم واحق من يفسر هذه الأمور · اما الآخرون فليس لهم الا ان يتبعوا ما تقرره هذه الفئات حتى ولو جاء تفسيرهم مخالفا ومعارضا لم يراه هؤلاء الذين يضطرون الى اتباع مافكر لهم به المتخصصون · وتظهر هذه المشكلة بشكل واضح فى مجالات العلوم الانسانية من اقتصاد واجتماع وسياسة وسكان ··· الخ · فباسم التخصص يحتكر المشتغلون بهذه العلوم ، بلورة الأجراءات والصيغ التى تنتظم حياة الأفراد وانشطتهم فى المجالات المختلفة ويسمى البعض هذا الاحتكار اليوم باننا نعيش عصر التكنوقراط اى نعيش فى مجتمع (يحكم فيه الفنيون) وهو المعنى الدقيق لمصطلح تكنوقراط · وبالطبع لا يختلف احد على ضرورة التخصص فى فرع بعينه من فروع المعرفة ، ولا يختلف احد على ضرورة اعطاء المتخصصين حقهم فى ابداء الحلول التى تسهم فى تطوير الحياة نحو الأفضل ، ولكن ما لا يقبله احد هو ان يتم ذلك على حساب حرمان غير المتخصصين من التفكير واعمال العقل فيما ينفرد به المتخصصون ·

ان مجتمعا يتطلع الى تأسيس الحياة فيه على منهج علمى يضمن لكل فرد ان يكون طاقة فعالة ومؤثرة وان يحقق ذاته من خلال عطائه وتعاونه مع الآخرين ، لابد ان يحطم كل الحواجز التى تحول بين الانسان العادى واعمال عقله فى كل شئون الحياة كائنة ما كانت صعوبة المعرفة التى تتعلق بها . ولا يكفى فى هذا الصدد ان يقبل المجتمع هذا المبدأ ويقر العمل به ولكن لابد فوق ذلك ان يجتهد هذا المجتمع فى توفير كل الظروف الموضوعية التى تساعد الناس على التفكير واعمال النظر والوصول الى نتائج ذات قيمة . ونلمح هنا الدور الحاسم والخطير الذى يمكن ان تقوم به التربية المدرسية فى هذا الصدد وسوف نفصل القول بعد ذلك عن أبعاد هذا الدور ومتطلباته وامكانياته .

٢ - الديمراطية :

ويرتبط بالأساس السابق مبدأ آخر هو تنظيم الحياة على الديمقراطية وبدون هذا لا يمكن ان تقوم للأساس السابق اية قائمة فغياب الديقراطية معناه غياب الحوار ومن ثم توقف امكانية استخدام الفرد العادى عقله فى مختلف أمور حياته كما يقضي بذلك الأساس السابق . فاذا كانت الديقراطية بمعناها الحرفى حكم الشعب لنفسه ، فأن انعدام قدرة الأفراد على استخدام عقولهم فى تفسير وتوجيه حياتهم ، معناه انعدام مشاركتهم مشاركة سليمة وفعالة فى حكم انفسهم بأنفسهم .

ان ممارسة التفكير واعمال الديمقراطية ، وجهان لعملة واحدة . فبدون قدرة الأفراد على استخدام عقواهم والتفكير بطريقة سليمة لا يمكن ان تكون هناك حياة ديمقراطية بالمعنى الصحيح ونحن نلاحظ فيما حولنا من مجتمعات ، كيف تزداد الديقراطية قوة وصلابة هناك حيث يكون المواطنون على قدر معقول من العلم الذى يسمح لهم بالتفكير المنظم فى مختلف الأمور التى تمس حياتهم . ونرى أيضا بنفس الدرجة شكلية الديقراطية وخلوها من كل محتوى ، هناك حيث يشيع الجهل بين المواطنين فيفتقدون كل قدرة على استخدام عقولهم .

٣ - انهاء التبعية الفكرية :

ولا يمكن ان تقوم للتفكير العلمى قائمة فى مجتمع يعيش عالة

على ما تنتجه المجتمعات الأخرى من افكار وما تستخدمه من تفسيرات لمختلف جوانب الحياة فيها . وخطورة مثل هذه التبعية الفكرية لا تقتصر على تعطيل (العقل الوطنى) اذا صح هذا التعبير فحسب وانما تمتد هذه الخطورة الى حد القضـــاء على امكانيات التطور والتقدم فى المجتمع الذى يعيش عالة على فكر غيره فالأفكار لا يمكن ان تكون لها قيمة فى ذاتها وانما تتحدد قيمة كل فكـــرة من خلال ما تسمح به من تغيير ودفع لواقع بعينه نحو الأفضل أى نحو مزيد من النفع للانســان ولا يمكن أن تكـون الأفكار التى نشـــأت فى مجتمع بعينـــه واثبتت صلاحيتها فيه ، لا يمكن لهذه الافكار ان تكون صالحة بالضرورة لمجتمع آخر وذلك للسبب البسيط وهو اختلاف المجتمعات فيما بينها من حيث درجة تقدمها ، نوعية وحجم مشاكلها ، خصائصها ومميزاتها .

واذا كان هذا المبـدأ ضروريا لكل المجتمعات بلا اســتثناء فان مراعاته والحفاظ عليه فى المجتمعات النامية يعتبر أمرا حيويا وحتميا. فالكثير من هذه المجتمعــات عاش ســـنوات طويلة تحت الســـيطرة الاستعمارية التى أفقدتها قدراتها على ادارة شـئونها وتوجيه حياتها . والأخطر من هذا أن تلك الدول مازالت تعيش عالة بالرغم من حصولها على الاستقلال السياسي على فتات من التراث المــادى والمعنوى للدول التى استعبدتها قرونا طويلة .

وأنهاءالتبعية الفكرية ، أمر كمـــا نرى على جانب كبير من الأهمية نظرا لأن استمرار هذه التبعية يعنى انعدام اساس من أهم الأسس التى يتطلبها قيام تفكير علمى أو استخدام (العقل الوطنى) استخدامـــا فعالا ومؤثرا . فحينما تأتى الأفكار جاهزة للتطبيق ، تنعدم الضرورة التى تحفز الناس على التفكير وابتكار الحلول لمشاكلهم .

ومن الضرورى فى هذا المقام أن نميز بين التبعية الفكرية بالمعنى الذى حددناه والتعامل مع الثقافات الأخرى على اساس من علاقة اخذ وعطاء بين انداد متكافئين . فلا يعنى الخـــروج من دائرة التبعيـــة الفكرية ، انغلاقا على النفس ورفضـــا لكل مـــا يحيط بنا من افكار ونظريات . وفارق كبير بين التعامل مع الثقافات الأخرى على أساس

منطلقات وطنية وحاجات فرضت نفسها على (العقل الوطنى) الذى يتجه باختياره للافادة من تجارب الآخرين من غير تحيز ولا تفرقة ، والاكتفاء بالعيش عالة على ما يلقيه الآخرون من فتات ثقافى . فارق كبير بين هذين الموقفين ، فعلى حين يسمح الموقف الأول (للعقل الوطنى) أن ينمو ويتقدم يؤدى الموقف الثانى الى تعطيله وتكبيل طاقاته .

ثالثا : مسلمات التفكير العلمى :

وبعد ان استعرضنا فيما سبق اهم الأسس التى ينبغى توفرها حتى يتمكن التفكير السليم من النمو ومن أن يكون منهجا لتنظيم الحياة نحاول فيما يلى توضيح المسلمات التى ينبغى قبولها والوعى بها اذا ما أردنا استخدام عقولنا بطريقة علمية وما نعنيه بالمسلمة هنا هو ما نفهمه من الكلمة ذاتها ، فالمقصود هنا هو التسليم بمجموعة من الحقائق التى يستند اليها التفكير الصحيح ، حقائق واضحة بذاتها ولا يحتاج وضوحها الى برهان لتدعيمه . ويمكن ايجاز اهم المسلمات أو الحقائق التى يستند اليها التفكير العلمى فيما يلى :

١ ـ وحدة الواقع :

واول المسلمات التى ينبغى الوعى بها ونحن نحاول النظر الى واقع بعينه بغية فهمه وتفسيره على اساس من المنهج العلمى ، هو رؤية هذا الواقع المعين باعتباره جزء فى نسق اكبر منه ومعنى ذلك بتعبير ايسر أن واقع الحياة فى مجتمع من المجتمعات يشكل كلا ترتبط عناصره فيما بينها بشبكة كثيفة من العلاقات، فاذا مانظرنا الى احد عناصر هذا الكل فلا ينبغى أن يغيب عنا ولو للحظة واحدة ما يربط بينه وبين الكل الذى ينتمى اليه بعناصره المختلفة من علاقات . فاذا كنا نعنى على سبيل المثال بالنظر الى محتوى التعليم فى مجتمع محدد ، فاننا لا نستطيع الوقوف على خصائص هذا المحتوى وابراز المشكلات المتعلقة به الا اذا اقترن الجهد المبذول فى هذا الصدد بجهد مماثل ينصب على مختلف جوانب الحياة فى هذا المجتمع من اقتصادية وسياسية واجتماعية ودينية الخ .

وبدون المحافظة على وحدة الواقع الذى نعنى بدراسة مكون من مكوناته ، فاننا لا نستطيع الوصول الى تفسيرات صحيحة وفهم عميق لما نحاول الاحاطة به . فاذا ما اغفلنا ذلك ، وقعنا فى خطأ التفسيرات السطحية التى لا يذهب مداها ابعد من الشكل الظاهرى لما نود معرفته فاذا ما اكتفينا فى المثال السابق بالنظر الى محتوى التعليم منفصلا عن واقع الحياة للمجتمع الذى يوجد فيه ، فاننـــا نظل غير قادرين على تجاوز المعرفة البسيطة لعناصر هذا المحتوى اى نظل غير قادرين على فهم الضرورات التى يجيب عنها هذا المحتوى ، وغير قادرين على الحكم بأصالة هذا المحتوى من عدمه أو تحديد مدى تلبيته لحاجات المجتمع الى غير ذلك ...

وتتضح ضرورة اخذنا فى الاعتبار لهذه المسلمة اكثر واكثر ، حينما ندرك اهميتها وصـــدقها المطلق على كل مجالات الحيـــاة الانسانية وبالأخص على تلك المجالات التى يسهل علىالانسان العادى اعمـــال عقله فيها . فاذا ما استثينا مجالات العلوم الطبيعية كالكيمياء والفلك والطبيعة وما شابه ذلك وجميعها يخضع للمسلمة التى نتحدث عنها فان كل مافى المجتمع من ظواهر وصيغ للحيـــاة واساليب للتنظيم يمثل مجالا متاحا لعقول الأفراد العاديين كل بحسب طاقته .

ويترتب على وعينا بهذه المسلمة عدة نتائج على جانب كبير من الأهمية بالنسبة لتغيير واقع الحياة وتطويره نحو الأفضـل . ويمكن ايجاز هذه النتائج فى النقاط الآتية :

(أ) وحدة الواقع تعنى فيما تعنيه توازنا مؤقتا لمجموعـــة العناصر المكونة لهذا الواقع ، ومحاولة تغيير اى من هـــذه العناصر يؤدى بالضرورة الى اختلال التوازن القائم ثم عودته من جديد . ومعنى ذلك ان هناك احتمالا قويا بأن يسـتعيد الواقع توازنه القـــديم ومن ثم تتلاشي آثار التغيير الجـزئى الذى حاولنـــاه. وللافاة مثـل ذلك الموقف يلزم فى كل مرة نحاول فيها تغيير جزئية بعينها ان نتبين مدى انعكاس ذلك التغيير على توازن الواقع الذى تنتمى اليه فاذا ما اردنا على سبيل المثال القضاء على مرض البلهارسيا فان النتائج التى نصل

اليها تكون عديمة القيمة اذا ما نظرنا لهـــذا المرض فى ذاته فاكتفينا بمعالجة مرضاه . اما المواجهة الحقيقية لهذا المرض اى المواجهة التى تستند الى الرؤية الصحيحة للأشياء فانهــا تبنى على اساس من ادراك مختلف الجوانب التى ترتبط به . ومواجهة من هذا النوع تبنى على ضرورة ان يواكب علاج المرضي حلول لمشاكل كثيرة من طبيعة اقتصادية وثقافية وسكانية الى غير ذلك . أن الامر قد يتطلب تغييرا فى اسلوب عمـل الفلاحين وقـــد يتطلب توفير أنواع من الأحذية الواقية بأسعار ميسورة وقد يتطلب الأمر نشرا للوعى الصحى بمختلف الوسائل المتاحة الى غير ذلك ويعنى هـــذا بتعبير بسيط أن حل مشكلة بعينها يتطلب بالضرورة حلولا لمشاكل اخرى فى مجالات تبعد كثيرا عن المجال التى تقع فيه المشكلة الأصلية .

(ب) ووحده الواقع ايضـــا تعنى فيما تعنيه ارتباط الحاضر بالماضي . فهناك من الظواهر والمشكلات التى يستحيل فهمها والنفاذ الى خصائصها الا اذا رجعنا الى نشأتها التى قـــد تمتـــد بعيدا فى التاريخ .

والتاريخ يعوضنا بالنسبة لكثير من الظواهر عدم امكانية اجراء التجريب المعملى عليها فمن خلال البعد التاريخى نســـتطيع تتبع الظواهر وصيغ الحياة بشكل يسمح لنا بتفسيرها تفسيرا دقيقا ومن ثم التحكم فيها وتعديل مسارها وفق مصالحنا . اننا نمارس فى مجتمعنا على سبيل المثال الكثير من العادات دون أن يكون لدينا علم فى أغلب الأحيان عن نشـــأتها والضرورات التى أوجدتها والمنطق الذى حكم تطورها . نحن نحيى ذكرى الأربعين ويمارس الكثيرون منا عادة ختان البنات الى غير ذلك دون معرفة بأصول هذه العادات التى تمتد بجذورها الى مصر الفرعونية .

(ج) ـ واذا كان واقع الحياة بمختلف مكوناته يمثـــل فى كل المجتمعـات توازنا مؤقتـا أى دائـم التغـــير ، يعتمـــد على ارادة البشر ، فان ملامح هذا الواقع فى المستقبل والتغييرات الممكنة الحدوث لا تأتى مصادفة وانما تتحقق لما يبذله الأفراد من جهد للتغيير والتطوير فى الحاضر فالمستقبل لا يهبط من السماء وانما تصنعه ارادات البشر

التى تسعى لدفع حاضرها نحو الأفضل ٠ فاعمـــال العقل فى الواقع الحاضر لا يستهدف فهم هذا الواقع فحسب وانما يستهدف أيضا تغييره وتطويره ومن ثم فتصور المستقبل ركن أساسي من أركان التفكير العلمى او ملمح أساسي من ملامح استخدام العقل البشرى استخداما صحيحا ٠

٢ ـ منطق حركة التاريخ :

والحقيقة الثانية التى يتطلب التفكير العلمى التسليم بها ، تتلخص فيما يعلمنا استقراء التاريخ اياه من أن هناك منطقا مستمرا يحـــكم تطور الحياة البشرية على الأرض بشكل عام وحياة المجتمعات المختلفة أيضا ٠ ويمكن تحديد هذا المنطق بأن خط التطور يتجه بصفة أساسـية ومستمرة نحو غاية محددة تستقطب جهود البشر وكدحهم من أجل تأمين حاضرهم ومستقبلهم وهى : تحـرر الانســان من أسر الضرورات ومن استغلال اقرانه ٠

وحقيقة لا يجد المتتبع لحركة التاريخ خط تطور صاعد بلا توقف نحو هذه الغاية ، بل يجد انحرافات كثيرة هنا وهناك ولحظات توقف عن السير نحو هذه الغاية تطول وتقصر باختلاف ـ الحقبات التاريخية المتعاقبة وبالرغم من هذا كله فان المحصلة النهائية للمسيرة البشرية نحو هذه الغاية ، محصلة ايجابية ، فالانسان احرز ويحرز كل يوم تقدمـا واقترابا من هذه الغاية ٠

والوعى بهذه الحقيقة وقبولها مسلمة من بين المسلمات الأساسية لحسن استخدام العقل يترتب عليه أيضا مجموعة من النتائج التى تحدد وتوجه سلوكنا ٠ ويمكن تلخيص هذه النتائج فيما يلى :ـ

(١) تتحقق موضوعية التفكير وحيدة السلوك المبنى عليه ، كلما زاد وعى الانسان بالمنطق الذى يحكم حركة التاريخ ٠ فالانسان الذى يتحقق لديه هذا الوعى ، يعرف عدم جدوى محاولات تضليل التفكير عن متابعة الغاية التى أوضحناها لصالح منفعـــة شخصية او فئوية او طبقية فالأفكار المضللة قد تنجح لبعض الوقت ولكنها الى الزوال حتما

فلا يبقى من الأفكار المؤثرة فى حركة المجتمعات الا تلك الأفكار التى تدفعها نحو الأفضل ٠

(ب) ويساعد الوعى بهذه الحقيقة ايضا الانسان ، على ترتيب الموضوعات التى يعمل فيها العقل بحسب أهميتها فى دفع مسيرة الانسان نحو بلوغ الغاية البعيدة المدى والتى اشرنا اليها ٠ فبدلا من أن يبدد الانسان طاقاته فى التفكير والانشغال بالعديد من الموضوعات قليلة الأهمية ، فانه يستطيع على ضوء وعيه بالحقيقة التى نتحدث عنها هنا أن يوجه اختياره للأهم فالأقل أهمية ٠ وحينما تكون الحقيقة المعنية هنا مسلمة يقبلها الجميع ، فان ذلك يساعد على خلق نوع من التلاقى والتقارب والوحدة بين أفراد المجتمع ومن ثم يكون (العقل الوطنى) اكثر فاعلية وتأثيرا فى دفع الحياة خطوات الى الأمام ٠

٣ ـ السببية :

ويمكننا على ضوء ما سبق فهم مانعنيه هنا بالسببية وهى المسلمة الثالثة التى يقوم عليها التفكير العلمى ٠ والسببية تعنى أن حركة الواقع وتعاقب الأحداث فيه يتم على أساس من التأثير المتبادل بين الظواهر المختلفة ٠ ومن ثم يكون حدوث ظاهرة بعينها نتيجة لحدوث ظاهرة أخرى فتكون هذه سببا للأولى ٠ وبالطبع جاءت الظاهرة الأخيرة نتيجة لسبب او ظاهرة ترتبط بها ويواكب حدوثها حدوث الظاهرة الأخرى ٠ وهذا المعنى البسيط لفكرة السببية ، اساس فى استخدام العقل البشرى استخداما سليما ٠ ولقد تطور وعى الانسان بحقيقة السببية تطورا كبيرا فبعد أن كان يقنع برد الكثير من الظواهر الى أسباب غير مرئية وغير محددة اتجه بعد ذلك الى ربط كل ظاهرة بسبب مباشر فاذا ما تحقق هذا السبب تحققت الظاهرة واصبح من الشائع القول بأن السبب أو العلة تدور وجودا وعدما مع الشيء الذى تسببه اى اذا وجدت العلة وجد المعلول واذا اختفت اختفى ٠ ثم تطور الأمر بعد ذلك الى ادراك افضل لحقيقة السببية ، فلم تعد هذه الرؤية الآلية التى تربط حدوث شيء بعينه بعلة بذاتها معبرة عن ما يدور فى الواقع بالفعل ٠ فخلف ظاهرة تحدث يكمن العديد من الأسباب التى تؤثر بدرجات متفاوتة فى حدوث هذه الظاهرة ٠ واتساع دائرة الأسباب او العلل التى تكمن وراء حدوث الظواهر ، باعد بين الانسان والتفسيرات

الضيقة التى لا تمكنه من السيطرة على الظواهر وتوجيهها وفق مصالحة .

ولتوضيح الرؤية الجديدة لحقيقة السببية ، يكفى أن نفرق بين معلم يفسر تأخر تلميذ لديه (ظاهرة) برد ذلك الى ضعف ذكائه (علة) ، ومعلم آخر يفسر نفس الظاهرة من خلال العلاقات العديدة التى تربط بينها وبين عشرات الأسباب . فتأخر تلميذ عن الدراسة قد يرجع الى ضعف بصره أو سمعه أو صحته بشكل عام مما يؤثر على تحصيله ومن ثم على مستواه الدراسي . وقد يرجع هذا التاخر الى فساد محتوى التعليم أو نقص ادوات التدريس وقد يرجع هذا التاخر ايضا الى ظروف غير مدرسية تتعلق ببيئة الطفل الاجتماعية كانخفاض الأسرة الاقتصادى أو الثقافى او كلاهما .

وليست هذه هى كل الاسباب التى يحتمل ان تكون وراء ظاهرة التاخر الدراسي لطفل ما ومعنى ذلك أننا حينما نتصدى بالتفسير لظاهرة أو مشكلة ، يتعين علينا أن نستعرض كل الاسباب التى يحتمل ان تكون وراء ما نريد تفسيره وبهذا وحده نستطيع بلورة تشخيص ما نريد فهمه تشخيصا سليما ونتمكن بعد ذلك من التحرك وفق ماانتهينا اليه وفى المثال السابق لم يفعل المعلم الاول شيئا ذا قيمة بالنسبة للظاهرة التى حاول تفسيرها فما لجأ اليه لا يزيد عن مجرد تفسير سطحى لا يقدم ولا يخر من الأمر شيئا اما المعلم الآخر الذى يجتهد فى الاسباب المحتملة ثم يحدد من بينها بعد التمحيص والدراسة الاسباب الحقيقية ، معلم كهذا يستطيع أن يكون مؤثرا وفعالا فى الأخذ بيد تلميذه .

ويدعم الوعى بحقيقة السببية كما أوضحناها ، ضرورة المنهج الشمولى لتغيير الواقع ودفعه نحو الأفضل . فكما نرى من المثال السابق ، تحتاج مواجهة مشكلة بعينها جهودا تبذل فى مجالات بعيدة كل البعد عن المجال الذى تنتمى اليه المشكلة المعنية . وهذا بالتحديد ما لمسناه ايضا حينما تعرضنا بالتحليل لمسلمة وحدة الواقع .

رابعا ـ خطوات التفكير العلمى :

انتهينا فيما سبق من استعراض المسلمات الثلاث التى ينبغى

الوعى بها وقبولها كأرضية ضرورية لينهض فوقها صرح التفكير السليم ونحاول الآن ان نتناول بشىء من التفصيل الخطوات المنطقية أو التسلسل الذى يمر به التفكير العلمى قبل ان يصل الى تفسير معقول لما يتصدى له من مشكلات وظواهر ٠

١ ـ تحديد موضوع التفكير :

واول الخطوات التى يلزم اتباعها هى التحديد الدقيق لما نحاول تفسيره فى واقع الحياة سواء كان مشكلة أو أسلوب حياة أو صيغة تنظيمية أو تقليد الى غير ذلك ٠ والتحديد الدقيق لما نريد فهمه وتفسيره يعنى وضعه فى بؤرة اهتمامنا فيكون منطلقنا لادراك مختلف العلاقات التى تربط بينه والواقع الاكبر الذى ينتمى اليه ويساعدنا التحديد لموضوع اهتمامنا ، على ادراك الاسباب التى يرتبط بها بشكل أيسر عما اذا كان تحديدنا غير دقيق ٠

فاذا ما اردنا على سبيل المثال معرفة حقيقة ظاهرة مدرسية كظاهرة التسرب ، فاننا نكون مطالبين منذ البداية بتوضيح الحدود التى سنحاول من خلالها النظر الى هذه الظاهرة ٠ فهل نهتم بمعرفة هذه الظاهرة فى التعليم الابتدائى ام الاعدادى ام الثانوى ام الجامعى ٠ واذا ماكان التعليم الابتدائى هو وجهتنا فهل نقتصر على مدارس الريف أم مدارس الحضر ٠ واذا كانت مدارس الريف تحظى باهتمامنا فهل ندرس الظاهرة على مستوى كل الصفوف ام نتخير بعضها ٠ واذا ما تخيرنا الصفوف فهل نعنى بدراسة الظاهرة بالنسبة للبنين ام للبنات أم الاثنين معا ٠ وهكذا نضيق شيئا فشيئا من حدود الموضوع الذى نحاول فهمه وتفسيره ، حتى نصل الى الاحاطة به بشكل ييسر لنا فهما عميقا وشاملا لكل الجوانب الضرورية ٠

والتحديد لموضوع نود دراسته لا يقتصر على المساحة المكانية التى يحتلها فى الواقع الملموس وانما يتعلق التحديد ايضا بالامتداد الزمنى الذى يختص به هذا الموضوع دون غيره فاذا ما اقتصرنا على المثال السابق كان من الضرورى ان نسأل انفسنا عن اللحظة الزمنية التى

سننظر من خلالها الى ظاهرة التسرب . كأن نتساءل عما اذا كنا سننظر لهذه الظاهرة منذ بدايتها الاولى أم سنتتبع تطورها منذ عشر سنوات أم سنكتفى بمعرفتها فى الوقت الحاضر الى غير هذا .

وتعتبر الخطوة الاولى من خطوات التفكير العلمى ناجحة كلما كان الموضوع الذى نوليه اهتمامنا غاية فى التحديد ، أى كلما استطعنا أن نضيق من الحدود التى سنعمل من خلالها لفهمه وتفسيره ولا يعنى ذلك بالطبع كما سبق أن أوضحنا عزل الجزء الذى نوليه اهتمامنا عن الكل الذى ينتمى اليه . ففهم هذا الجزء لا يتيسر لنا الا على ضوء فهمنا لمختلف العلاقات التى يرتبط بها مع بقية مكونات الواقع الذى ينتمى اليه .

٢ - بلورة الفروض التفسيرية :

ويلى الخطوة الاولى جهد لا يقل أهمية عما بذل لاتمام الخطوة السابقة ، وهذا الجهد يتلخص فى صياغة مجموعة الفروض التى تساعدنا على فهم الموضوع الذى نعنى به . والفرض فى حقيقته ووظيفته تفسير مؤقت لما نعنى بفهمه ، تفسير مؤقت الى حين أن تثبت التجربة العملية صحته أو فساده . والفرض بهذا المعنى يتطلب فى صياغته دقة ليس من حيث الكلمات التى نعبر بها وانما من حيث مضمونه وارتباطه بالشيء الذى نهتم بتعقله ويتوقف فاعلية الفرض على اتباعنا الطريق الصحيح لبلورته وصياغته ، وفى هذا الصدد يكون من الضرورى أن نأخذ فى اعتبارنا :

(أ) ضرورة أن يكون احتمال صدق الفرض فيما يحاول تفسيره ، قويا الى درجة كبيرة . ولا يتأتى هذا بالطبع الا اذا عايشنا الموضوع الذى نهتم به واحطنا به احاطة تامة . والفرض الصحيح قلما تستبعده التجربة العملية والتمحيص لمضمونه ، وانما يصدق فى اغلب الحالات وفى هذا بالطبع نوع من اقتصاد الجهد الذى يبذل وتوفير الوقت والامكانيات الى غير هذا .

(ب) وعند صياغة الفرض ، يكون من الضرورى أن نأخذ فى اعتبارنا امكانية التحقق من صدقه او كذبه فالفرض يعتبر غير واقعى ،

اذا ما تطلب تمحيصه امكانيات غير متاحة او غير ممكنة الاستخدام من قبل من سيقوم بذلك الجهد . وامكانية التحقق من صحة الفرض لا تتوقف فحسب على الوسائل والادوات المادية والنفقات وماشابه ذلك وانما تتوقف أيضا وبدرجة كبيرة على كثير من الظـــروف السياسية والاجتماعية وكذلك على قدرة من سيقوم بمحاولة التحقق من صحته . فقد نصيغ فرضا تتوفر كل الامكانيات المادية والبشرية للتحقق منه ومع ذلك نظل غير قادرين على ذلك نظرا لاعتبارات من طبيعة سياسية أو اجتماعية أو ما شابه ذلك . وبالمثل ايضا قد نصوغ فرضا تتوفر لعملية تمحيصه كل هذه الظروف ولكن تعجز امكانياتنا المادية عن تمكيننا من ذلك .

ونلمح هنا ، أهمية توفر مناخ ديمقراطى فى الواقع الذى نهتم باعمال العقل فيه ، فبدون هذا المناخ يتعذر بل قد يستحيل قيام تفكير صحيح ولهذا فان الاسس التى اكدنا عليها فى بداية هـذا الفصل ، تشكل الارضية الضرورية لكى ينبت الفكر السليم وتزداد فاعلية العقل فى توجيه الحيـــاة نحو الافضـــل . ففى مجتمع دكتاتورى يستحيل أن يبدأ انسان محاولة لفهم مضمون الحرية فى هذا المجتمع انطلاقا من فرض مؤداه : ان المؤسسات النيابية فى المجتمع واجهات بلا مضمون والامثلة أكثر من أن تحصر للفروض التى يتعذر صياغتها نتيجة لعدم توفر الاسس الضرورية لاستخدام الانسان لعقله من غير وصاية .

(ج) واذا كنا نحاول تفسير ظاهرة أو مشكلة على اساس مجموعة من الفروض ، فمن الضرورى أن ينعدم التناقض بين هذه الفروض بعضها البعض ، أى لابد أن تتسق فيما بينها وتتكامل لتؤدى بنا فى النهاية الى فهم متسق ومتكامل . ويرتبط هذا المبدأ بما سبق أن أوضحناه عن حقيقة ووظيفة الفرض من انه تفسير مؤقت ومع ذلك يظل اقرب شيء الى الصحة .

٣ ــ التحقق من صحة الفروض :

ويلزم قبل عكوفنا على تمحيص الفروض التى تمت صياغتها ان

تتوفر لنا الأدوات اللازمة للقيام بهذا العمل وهذه الأدوات نكون على علم بها ، كما سبق ان اوضحنا منذ لحظة اختيارنا للفروض المؤقتة واذا كنا نتحدث هنا عن الأدوات اللازمة للتحقق من صحة فروضنا فان ذلك لا يعدو ان يزيد على مجرد تنظيم تفرضه الدراسة .

فطبيعة الأدوات التى نستخدمها ، مرتبطة اذا بطبيعة الفروض التى اخترناها . فنحن ناتى الى هذه الخطوة الثالثة مزودين بما يلزمنا من ادوات ، وقد لا تزيد الأداة المستخدمة عن القيام بمراجعة نص فى كتاب وقد تتعقد الاداة لتصل الى تطبيق اختبار مقنن يسمح بالقياس والتصنيف .

وكلما تجنبنا ادوات البحث المعقـــدة ، كلما كانت النتــائج التى نتوصل اليها اكثر صدقا وانطباقا على الواقع المـــراد فهمه . فمعظم ادوات البحث التى تتطلب ان نقوم نحن بتصميمها يشوبها الكثير من الذاتية وعدم الدقة . فاذا ما اردنا على سبيل المثال فهم ظاهرة الطلاق فى بيئة اجتماعية محددة على اساس من مجموعة من الفروض التى سبق لنا صياغتها ، فان الادوات المتــاحة يمكن تصنيفها الى نوعين . فمن جانب نجد الأدوات الموضوعية : الاحصائيات المتوفرة عن الظاهرة، الآثار المترتبة على الطلاق والتى يتيسر ملاحظتها وتحديدها دون حاجة الى تكنيك معقد وفى الجانب الآخر توجد الأدوات التى يلزم استخدامها بحذر شديد كعمل استبيان يطبق على فئات بعينها وما شابه ذلك من ادوات وفى مثل هذه الحالة يكون ما نحاول التعرف عليه مجرد آراء حول الظاهرة وليس مظاهر وابعاد حقيقية لها كما فى الحالة الاولى .

وبالطبع ونحن نقوم بهذه الخطوة من خطوات التفكير السليم قد نضطر الى استبعاد جانبا من الفروض التى بدانا بها حينما نتاكد من صحتها ، بل قد نتخلى عنها جميعا وهذا نادر الحدوث كما سبق ان اوضحنا . اما مانستبقيه من فروض بعد قيامنا بعملية التمحيص فيمثل التفسير المتاح لنا فى حدود امكانياتنا وقدراتنا ، تفسير يظل برغم كل شيء احتماليا اى مؤقتا وينقلنا ذلك الى الخطوة الاخيرة والتى ياتى معها امكانية استفادتنا مما بذلناه من جهد .

٤ ـ بلورة النتائج النهائية :

وحينما ننتهى مع الخطوة الســـابقة الى قبول صحة الفروض المتعلقة بموضـوع اهتمامنا ، فاننا نجد انفسنا امام جهد يجب القيام به وينصب هذا الجهد على ربط مختلف الفروض فى نسق متكامل يشكل فى مجموعه رؤية متعددة الأبعاد لموضوع واحد ٠ ومن خلال هذا الجهد تتحدد الأهمية النسبية لمختلف العوامل المؤثرة فى المشكلة او الظاهرة المعنية ٠ ومن خلال هذا الجهد ايضـا تبرز امكانيـة تغيير الواقع الذى اعملنا فيه عقولنا اى الحلول والاجراءات والأساليب التى يمكن على اساسها التحرك لاحداث التغيير المطلوب ٠

ومن اهم ما يجب الوعى به ان النتائج التى ننتهى اليها ليست مطلقة من قيود الزمان والمكان فما نتوصل اليه فى مجتمعنا بعد دراسة واقع بعينه ، لا يشكل حقائق تصلح وتصدق على المجتمعات الأخـرى والعكس صحيح ايضا فما تتوصل اليه المجتمعات الأخـــرى من رؤى وتفسيرات لواقع الحياة فيها لا يصدق بالضرورة على واقع الحياة عندنا٠ بل وأكثر من ذلك فان ما نتوصل اليه فى الوقت الحاضر من نتائج حول موضوع بعينه فى مجتمعنا ، قد لا ينطبق بالضرورة على نفس الموضوع فى المستقبل وهذا ما نعنيه حينما نقول بأن نتائج التفكير الانسانى تظل نسبية اى مؤقتة اى مقيدة بحدود الزمان والمكان ٠

ولا يعنى كون نتائج التفكير العلمى احتمالية قصورا فى امكانيات هذا التفكير عن ادراك الحقائق المطلقة ، بل يعنى على العكس من ذلك قوة هذا التفكير وقابليته للرقى المطرد ٠ ان الوعى بهذه الخاصية ، يمثل اساسا ضروريا لتقدم الحياة البشرية فحينما نقبل بنسبية النتائج والتفسيرات التى نتوصل اليها ، فاننا نسمح بذلك ان يظل الباب مفتوحا امام العقل البشرى الذى لم يتوقف عن التطور والتقدم لحظة واحدة ، ونحمى بذلك ايضا الأجيال القادمة من ان تعيش تحت الوصاية الفكرية لما سبقها من اجيال ٠

ولا بد من عدم الوقوع فى الخلط بين احتمالية النتائج والتفسيرات

السابقة وامكانية الافادة منها فى الوقت الحاضر ، فلا يمكن ولا يتصور أحد عدم امكانية الافادة من الرصيد المعرفى الذى اتاحته جهود الأجيال السابقة علينا ، ففى هذا الرصيد من الهداية والنور ما يساعدنا على ان نبدأ من حيث ما انتهى اليه السابقون . وخلاصة القول ان الرصيد المعرفى المتاح لنا ، يظل اساسا ومنطلقا لحركتنا دون ان يكبل طاقاتنا ومبادرتنا لتغييره وتطويره والاضافة اليه .

خامسا : أهمية التفكير :

اذا كان أعظم ما حبا الله به الانسان العقل فان توقف الانسان عن استخدامه لعقله يمثل توقفه عن الحياة أصلا فحينما يكتفى الانسان بممارسة وظائفه البيولوجية ويستمر فى الحياة وفق ما يراه له الآخرون أى دون أن يجعل من عقله هاديا لسلوكه، انسان كهذا لا يختلف عن الحيوان اللهم الا اختلاف الصورة . بل ان العقل كما لا يختلف على ذلك احد أساس التكليف وأساس مسئولية الانسان عما يفعل . وبانعدام العقل ينعدم التكليف وتنعدم المسئولية وانسان لا يستخدم عقله أى لم تتح له الفرصة ليتعلم ذلك ، لا يمكن أن يكون مسئولا ولسنا بحاجة الى الاستطراد فى الحديث عن ضرورة العقل وعن حقيقة فقد الانسان لانسانيته بمجرد توقف عقله عن أن يكون هاديه ومرشده واذا كان اضاعة الانسان لعقله فيه ضياع لحياته ، فان انعدام قدرة الأفراد فى مجتمع من المجتمعات عن استخدام عقولهم فى السيطرة على حياتهم وتوجيهها نحو الأفضل ،يمثل ضياعا لحياة هذا المجتمع وتبديدا لأعظم ثروة يمتلكها .

وتتضح اهمية استخدام الانسان لعقله فى التفكير المنظم بهدف السيطرة على حياته ، - حينما نأخذ فى اعتبارنا وظائف التفكير الممكنة او اذا شئنا مراتب التفكير التى تتكامل فيما بينها لتسمح لنا فى النهاية بالحركة المحسوبة لممارسة سيطرتنا على واقع حياتنا وهذه المراتب تتدرج من الفهم الى التفسير ثم التنبؤ وكلها كما نرى أساسية لامكان التصدى لتغيير الواقع على أساس من العلم والحركة المرشدة فالتفكير لا يمكن ان يكون غاية فى ذاته وانما هو وسيلتنا للامساك بزمام حياتنا ولا يمكن - كما كان يتصور البعض خطأ ان تكون مهمة التفكير او العقل ، تفسير

العالم فحسب . ان التوقف عند حد تفسير واقع الحياة بمختلف مكوناته معناه التوقف في منتصف الطريق بل ومعناه ايضا تعريض العقل الانساني الى العقم ، فلا قيمة للأفكار اذا لم تثبت أصالتها وقيمتها من خلال وضعها موضع التنفيذ اى من خلال قدرتها نحو تغيير واقع الحياة نحو الأفضل

ولا يمكن فصل وظائف او مراتب التفكير عن بعضها ، فهى تشكل فى مجموعها ثلاثة عناصر لعملية واحدة . فالفهم لظاهــــرة بعينها ، درجة من درجات التفكير ، لا يمكن ان يكون له قيمة فى ذاته وانمــــا تتضح قيمته وضرورته حينما يؤدى بنا الى تفسير مـــا تم لنـــا فهمه . وبدون الفهم الصحيح لموضوع نهتم به ، لا يمكننا تفسير حقيقته اى فهم منطق حركته ومن ثم امكان التنبؤ بما سيكون عليــه فى المســـتقبل . فالفهم لظاهرة التأخر الدراسي على سبيل المثال يتطلب ممن يحاوله ادراكا دقيقا لما يصدق عليه هذا فى الواقع الفعلى ، فتحدد عما اذا كان هذا التأخر يعنى بطئا من جهة التلميذ فى متابعة المدرس اثناء الشرح ، أم صعوبة فى قراءة النصوص المكتوبة ، أم صــعوبة فى حل العمليات الحسابيه ، أم عدم القدرة على التعبير الخ... فاذا تم الفهم الصحيح لما يشغل اذهاننا سهل علينا بعد ذلك التفسير اى ادراك الأسباب التى تكمن وراء التأخر والتفسير الجيد يعتمد اذا على الفهم السليم لما نحاول تفسيره . ويظل التفسير عديم القيمة اذا لم نتبعه بحساب لما يمكن ان تتطور اليه الظاهرة التى نعنى بها فى المستقبل ومن ثم يتحدد موقفنا ازاءها ، فنفعل ما نراه لازما . فاذا ما انتهينا الى تفسير التأخر الدراسي على انه نتيجة لسوء أوضاع المدارس على سبيل المثال ، فان هذا التفسير يظل قاصرا اذا لم نتبعه بتحديد لخطورة هذا التأخر فى المستقبل ومن ثم يمكننا تقدير الموقف والتحرك على اساس من هذا التقدير .

والانسان العادى الذى يستطيع استخدام عقله فى التفكير السليم ، لابد ان تتكامل لديه هذه المراتب التى أسلفنا الحديث عنها . فالسلوك اليومى للكائن العاقل ، يتم على اساس من الفهم والتفسير والتقـــدير للنتائج وقد لا يتبين الانسان الحدود الفاصلة بين هذه العمليات التى لابد من اتمامها قبل الاتيان بسلوك عاقل ، ولا يعنى عــدم وعى الانسان بذلك غياب هذه العمليات او اعتماد تفكيره عليها .

المدرسة وتنمية العقلية العلمية

اشرنا فى بداية هذا الباب الى المسئولية الخطيرة التى تقع على عاتق التربية المدرسية فيما يتعلق باكساب النشء عقلية علمية أو طريقة التفكير الصحيح وبخاصة بعد اعمال مبدأ التعليم الاجبارى فالنشء فى كل المجتمعات يقضي سنوات عديدة من عمره بين جدران المؤسسات التربوية سنوات يكون فيها على قدر كبير من القابلية للتشكل واكتساب القدرات والمهارات والمعارف والقيم وأنماط السلوك ، أى أن النشء يقضي فى هذه المؤسسات أخطر السنوات التى تتحدد خلالها ملامح شخصيته بمختلف جوانبها .

ومسئولية المدرسة فى اكساب العقلية العلمية أو تمكين النشء من استخدام عقله استخداما سليما ، هى أخطر المسئوليات على الاطلاق فكما رأينا من تحليلنا السابق لا يمكن لافراد مجتمع أن يحسنوا استخدام عقولهم بما يعود عليهم وعلى مجتمعهم بالنفع والخير ، الا اذا تعودوا ذلك منذ حداثة أعمارهم فالتفكير الصحيح عادة تتأصل وترسخ لدى الانسان كبقية العادات الاخرى . ومعنى ذلك انه بدون ممارسة التفكير الصحيح لا يمكن أن يكتسب الانسان عادة التفكير ومن ثم تتضح ضرورة تنظيم العملية التربوية على اساس من توفير المواقف والخبرات التعليمية التى تسمح للمتعلمين بممارسة التفكير العلمى واستخدام عقولهم بطريقة فعالة ومنظمة .

وحتى تتمكن المدرسة من الوفاء بهذه المسئولية الخطيرة قبل الأجيال التى تتحمل مسئولية تشكيلها فلا بد من اعادة النظر فى كثير من الجوانب التى يقوم عليها نشاط هذه المؤسسة .

وحتى تتبين لنا ابعاد التغيير الذى يلزم اتمامه لكى تتمكن المدرسة عندنا من مجابهة مسئولية اكساب طريقة التفكير الصحيح ، فلابد أن نقف على أوجه القصور فى الأوضاع التربوية لمؤسساتنا ، والتى تحول بينها والقدرة على تحقيق ذات قيمة فى هذا الصدد :-

١ ـ معوقات تنمية العقلية فى واقعنا التربوى :

فاذا ما نظرنا الى واقع مؤسساتنا التربوية فى الوقت الحاضر ، كان اول ما نلاحظه هو افتقار هذا الواقع لأهم الأسس التى تتطلبها ممارسة التفكير العلمى او الأسس التى تلزم للتمرس على استخدام التلاميذ لعقولهم بشكل سليم . ويمكن تلخيص قصور الواقع التربوى فى النقاط التالية :ـ

(أ) تأسيس العملية التربوية بكل عناصرها ، على مبدأ قبول اكبر عدد ممكن من التلاميذ بغض النظر عن العائد التربوى الذى يستطيعون الخروج به . ولسنا بحاجة الى اعادة الحديث فيما لا يختلف حوله احد من عدم كفاية المنشآت التعليمية لأعداد المتعلمين وما يترتب على ذلك من مضاعفة كثافات الفصول وما يستتبع ذلك من استحالة قيام علاقات تربوية سليمة بين المربين وتلاميذهم وكذلك نقص التجهيزات والأدوات والأجهزة وما شابه ذلك وكلها امور تفقد المدرسة قدرا كبيرا من فاعليتها .

(ب) وقد استتبع الأخذ بالمبدأ السابق ، ان انحصرت وظيفة المدرسة فى مجرد شحن اذهان التلاميذ بكم من المعارف بعد ان يكونوا اكتسبوا المهارات الأساسية للقراءة والكتابة دون ان يعنى ذلك تمكنهم من الكتابة بشكل صحيح بالطبع . ويمثل هذا الواقع الذى يعرفه كل الناس ، موقفا متناقضا مع ما يضمه الاطار المرجعى للعمل التربوى ، والذى يوسع من مسئولية المدرسة ووظائفها لتشمل فوق اكساب المعرفة ، بناء العقل والخلق والنفس والقدرة على اداء عمل نافع .

(ج) ويدعم احاديه وظيفة المدرسة بالشكل السابق ، نظام الامتحانات المعمول به والذى يتسق مع ما آلت اليه احوال مدارسنا ونظام الامتحانات الذى نعرفه جميعا يقوم على مجرد اختبار قوة الذاكرة على الاحتفاظ بكم المعلومات التى تم استظهارها خلال العام الدراسي ولا تتعدى صلاحية الامتحان بشكله الحالى ابعد من قياس قوة الذاكرة لحظة الامتحان فلا يمكن لأحد استنادا الى هذه الأداة ان يعرف

عما اذا كانت المعلومات المختزنة ستستمر مع التلميذ فى المستقبل او انها سوف تذهب ادراج الرياح بعد المرور بالامتحان واخطر من ذلك ليس للامتحان بشكله الحالى اية صلاحية للوقوف على قدرة التلاميذ فى استخدام معارفهم المكتسبة اى توظيفها فى فهم وتفسير وتغيير واقع الحياة فى مجتمعهم ٠

(د) وتتكامل الخصائص السابقة لمدرسة اليوم لتنتهى بنا الى اخطر انحراف انحرفت اليه التربية المؤسسية وهو تحويل عائد عملية التربية الى قصاصة ورق يضطر المجتمع الى ضمانها واقرارها كمؤشر لقدرة الأفراد على ممارسة أعمال بعينها ٠ ولسنا بحاجة هنا الى تفصيل القول فى هذه القضية الخطيرة والتى تتلخص فى ان المؤسسات التربوية جعلت من احدى الأدوات التى تصلح فقط لقياس فاعليتها الداخلية (الاختبار) اداة لاثبات فاعليتها الخارجية (الشهادة) ٠ وموجز القول فى هذا الصدد ، أن تصحيح هذا الانحراف لا يتم الا بعودة المؤسسات التربوية الى الوفاء بوظائفها الحقيقية والتى تتكامل فيما بينها لاكساب النشء شخصية او هوية محددة الملامح ٠ اما الحكم على كفايات الأفراد على اداء عمل بعينه فلا يمكن الا ان يكون من صميم مسئوليات الجهات التى سوف يعملون بها ٠

(هـ) ولا تمثل الخصائص السابقة كل اوجه القصور فى واقع المدرسة بالطبع ، فهناك الكثير من اساليب العمل والتنظيم التى تتناقض ومتطلبات اكساب النشء طريقة صحيحة للتفكير ٠

واذا كانت هذه الأساليب تمثل اوجه قصور بالنظر الى ما ينبغى ان يكون فانها مع ذلك تظل متسقة وضرورية اذا ما استمرت المدرسة احادية الوظيفة كما سبق ان اوضحنا ٠ ولتوضيح ذلك يكفى ان نعرف مدى ما يربط بين التلقين كاسلوب سائد فى كل مؤسساتنا التربوية لنقل المعلومات من المعلم الى المتعلم ، وما سبق ان اوضحناه من خصائص تسود واقع هذه المؤسسات فالتلقين هو الأسلوب الأمثل لمؤسسة تربوية فقدت اهم وظائفها الذى يحدده المقرر الدراسي حتى يمكن اجتياز الامتحان ؟

وتتحدد شكل العلاقة بين المعلم والمتعلم على اســـاس من كل ما سبقت الاشارة اليه من خصائص ، فهى كمـــا نعرف جميعا علاقة احادية الاتجاه تجمع بين طرفين احدهما يرسل والآخر يستقبل وعلاقة كهذه تتعارض كما نرى مع ابسـط القواعـد التى يلزم توفرهـا لامكان ممارسة التفكير السليم ٠ فبدون الحوار والأخذ والعـــطاء بين المعلم والمتعلم ، تتلاشي كل الظروف الموضوعية التى تستند اليها عملية التربية بمعناها الصحيح ٠

ولا يمكننا فى اطار دراسة كهذه ايراد كل أوجه القصور التى تشيع فى واقع مؤسساتنا التربوية فبجانب ما أسلفناه هناك كثير من السلبيات التى تتعلق بالكتاب المدرسي وبالقواعد التى تحكم عملية وضع المقررات الدراسية وبالمقومات التى تستند اليها مناهج المراحل التعليمية المختلفة وبتنظيم خطة الدراسة وبأســاليب التوجيـــه والادارة الى غير ذلك واهتمامنا فى هذا المقام ينصب على الجوانب التى تمس مشكلة توقف المدرسة عن الوفاء بوظيفة تنمية العقلية العلمية ٠ فاذا ما كنـــا قـــد استوعبنا ما عالجناه من قضايا فى هذا الفصل ، فاننا نستطيع تحديد ملامح العملية التربوية التى تأخذ فى اعتبارها بلوغ هدف اكســـاب التلاميذ طريقة صحيحة للتفكير ٠

٢ ـ متطلبات تنمية العقلية :

وحتى تتمكن المدرسة من القيام بمسئولية اكساب النشء عقليـــة علمية ، لابد أن تتوفر لها الامكانات والظروف التى تلزم لذلك ٠ فاذا ما أخذنا فى اعتبارنا الخصائص السالفة الذكر فاننا نستطيع ، بناء على وعينا بما تمثله من تناقض بالنسبة لمتطلبات التفكير العلمى ، امكننا بلورة النقاط التالية :

(أ) تحويل الأهداف التربوية من مجرد شــعارات الى ادوات توجه العمل التربوى بمختلف جوانبه فلا يكفى ان تعدد الوثائق الرسمية وظائف المدرسة حتى تتحقق هذه الوظائف نتيجة لذلك وانما لابد ان يكون فى مقابل كل وظيفة أو كل هدف نضعه امـــام اعيننا ما يتطلبه تحقيقه من امكانيات مادية وجهود بشرية فاذا ما اردنا ان تقوم المدرسة

بتربية الأجيال الناشئة وليس بمجرد احتجازها لعدة سنوات تخـــرج بعدها الى الحياة برصيد هزيل من المعارف والمهارات كما هو الحال الآن فان ذلك يتطلب اختفاء أوجه القصور التى المحذـــا الى بعضها فتتحول المدارس الى بيئات تمارس فيها الخبرات المربية :

قاعات دراسة تتوفر فيهـا الشروط الصـــحية من تهوية واضاءة ووسائل معينة وأثاث ملائم تستقبل اعدادا معقولة من التلاميذ يتمكن كل واحد منهم من أن تنشأ بينه وبين مربية علاقة خاصة . مكتبات مزودة بالأعداد الكافية من الكتب الملائمة لنوع الدراســـة ، معامل مجهزة ومستعدة لاستقبال التلاميذ يمارسون فيها التطبيقات العملية لمختلف المعارف النظرية ملاعب وأماكن للراحة وللتسلية تسمح بممارسة مختلف الأنشطة الرياضية والهوايات والترويح عن النفس الخ ...

(ب) اعداد منهج الدراسة على اساس من احترام ايجابية التلاميذ ومشاركتهم مشاركة فعالة فى تحصيل المعارف واكتساب المهارات وتأصيل العادات السليمة لديهم ومعنى ذلك ضرورة احتواء المنهج على خبرات ومواقف تخطط وتنظم لتكـون محـاور تدور حولها نشاطات التلاميذ فيستطيعون من خلالها تحصيل المعلومات واكتساب المهارات بأنفسهم وأهم من ذلك اختبار صحة الحقائق التى يتعلمونها وذلك بتطبيقها فى هذه الخبرات والمواقف . ومثل هذا المنهج يتطلب افساح الطريق امام مبادرات وابتكارات المربين ومعنى ذلك ضرورة تخليصهم من ضـــغط المقــرر الدراسي الذى لابد من انهــائه فى فترة معينة ثم تتويج ذلك بالامتحان . منهج كهذا لابد وان تنتهى فيه الامتحانات التقليدية التى نعرفها اليوم لتحل محلها أدوات لقياس مدى التقــدم الذى يحققه التلاميذ وتسمح فى نفس الوقت بالتعرف على الصعوبات التى تعترض سبيل رقيهم ونموهم .

(جـ) اما علاقة المربى بأبنائه فتتخذ فى المنهج الجديد شـــكلا مخالفا تماما لما نعرفه اليوم فأساس هذه العلاقة الاحترام المتبادل بين الطرفين فالمربى ليس مالكا للمعرفة وحده والمتعلم خلوا منها تماما ،

وحينما تتاح الفرصة لهـــذا الأخير فيأخذ ويعطى مع مربيه فانه يثرى ولاشك حصيلة معلمه المعرفية .

واساس هذه العلاقة ايضا ان دور المعـــلم ليس اعطاء المعلومات جاهزة وانما مساعدة ابنائه على تحصيلها بأنفسهم وهم حينما يجتهدون لبلوغ ذلك يتشكلون وتنموا قدراتهم على البحث والتحصيل . فالمعرفة تتطور ابدا ولا يمكن ان يكون ذلك القدر الذى نحصله اثناء التعليم زادا نهائيا نعيش عليه بقية الحياة . ولذلك فان اعظم ما تنجح فيه المدرسة هو ان تكسب ابناءنا القدرة على الاستمرار فى الاستزادة والتحصيل المستمر للمعارف اى ان تعلمهم ان يستمروا فى تعليم انفسهم بأنفسهم .

والأساس الثالث فى علاقة المعلم بالمتعلم هو وعى الأول بأن عقلية تلميذ أو ما اتفق على تسميته (بالذكاء) تتشـكل من خلال التفـاعل الـذى ينشـــأ فى كل لحظـــة من لحظات التربية بين المتعلم وعناصر الموقف التعليمى . والوعى بهذه الحقيقة يقتضي استبعاد التصورات القديمة التى كانت تسيطر على عمل المربين ، كالتصور الذى يجعل من المعلم منقبا يحاول الكشف عن مكنون ذات المتعلم او التصور الذى كان يجعل من عقل المتعلم صفحة بيضاء يتولى المعـلم النقش عليها الى غير ذلك من التصورات التى كانت تباعـد بين المعـــلم وتحقيق التربية الصحيحة .

(د) ويتطلب اتجاه العملية التربوية هذه الوجهة الجديدة جوا من الديقراطية والحرية يتخلل كل جوانب العمل التربوى . ويعنى توفر هذا الجو اختفاء العديد من اشكال الســلوك التى دخلت على العملية التربوية فافقدتها فاعليتها ومن بين ذلك :

١ ـ واول ما يجب التخلص منه هو الشكلية او المظهرية التى تشـيع اليوم فى العمل التربوى فالأطفال يكلفون اليوم على سبيل المثال بشراء اللوحات الجـاهزة واللافتـات الى غير ذلك للقيـــام بتزيين حجرات الدراسة لا لشيء وانما لكى يثنى الموجه على جهد المعلم فى مساعدة تلاميذه وتنشيطهم والمعلم اليوم ايضا يحرص كل الحرص على أن تكون

كراسات أطفاله نظيفه لا لكى يتعلموا المحافظة على ما يستخدمونه من أدوات فى حياتهم ولكن لكى تروق هذه الكراسات فى نظر مرؤوسيه وهذه الشكليات وغيرها لا يمكن الانتهاء منها الا اذا كان الهدف الاساسي لكل المسئولين عن العمل التربوى هو تربية الصغار من ابنائنا واجيالنا الناشئة .

٢ - ويتطلب جو الديمقراطية الجديد أيضا التخلص من الأساليب البوليسية فى المراقبة والمتابعة لجهود القائمين بالعمل التربوى . فمهمة الموجه لا يجب أن تتحدد فى كتابة تقرير ينتهى به المطاف عادة الى النوم بين اكداس من الورق تضمها ملفات الخدمة . ان التوجيه الصحيح يجعل من الموجه شريكا للمعلم ومسئولا مثله تماما عن اتمام المسئولية الملقاه على عاتق المدرسة . ومعنى ذلك أن يتحول الموجه الى معلم ذى خبرة اكبر يضعها فى خدمة زملائه من المعلمين الذين يصغرونه خبرة ودراية وينسحب هذا المبدأ على المستويات التى تأتى فى هرم التدرج الوظيفى قبل الموجه وبعده،فكل من يحتلون وظائف اشرافية تتعلق مباشرة بالتربية ، ينزلون الى الواقع ليعملوا يدا بيد مع المعلمين الفعليين ينسحب ذلك على الموجه الأول والموجه العام ورؤساء الاقسام ونظار المدارس الخ ...

٣ - والقضاء على لفظية التعليم يمثل ضرورة أساسية لامكانية توفير ذلك المناخ المناسب لاكساب الناشئة طريقة صحيحة للتفكير وللفظية التعليم مظاهر عديدة يهمنا فى هذا المقام ذلك المظهر الخطير الذى يتمثل فى فرض مقررات دراسية نمطية تمت صياغتها مركزيا على كل البيئات دون أن تكون هناك اية امكانية للخروج على هذه المقررات بما تقتضيه الظروف المحلية ، ويترتب على ذلك الموقف اضطرار التلاميذ الى قبول الكثير من الافكار والتصورات التى لا يعرفون لها مضامين حقيقية نظرا لبعدها عن واقع الحياة فى بيئاتهم ومعنى ذلك عدم القدرة على اختبار صحة هذه الآراء والتصورات فى ضوء التجربة العملية .

ان من اهم ما يتطلبه مناخ تربية سليمة ، هو اعطاء الحرية الكاملة للقائمين بالعمل التربوى ، فيكون لهم دور فعال فى اختيار المشكلات

والقضايا والظواهر التى يجدر اعطاؤها الاهمية فى منهج الدراسة ، ومن ثم تتاح الفرصة لكى تعبر كل بيئة عن خصوصياتها من خلال المؤسسات التربوية التى تعمل فيها .

ان الواقعية كصفة جوهرية للتفكير السليم ، لا يمكن ان تتحقق عن طريق محتوى تعليمى غريب عن بيئة من نحاول اكسابهم التفكير العلمى . فقيمة الأفكار كما سبق ان اوضحنا تتحدد من خلال التجربة والواقع المعاش .

ان ماعرضناه فى هذا الفصل حول ماهية العقلية العلمية وحول دور التربية المدرسية فى اكساب الأجيال الناشئة هذه العقلية ، ليس وليد الخيال . ولكنه حصاد طواف لم ينقطع فى تجارب المجتمعات الأخرى ، طواف يهتدى فى كل لحظة بما يتطلع اليه مجتمعنا من تقدم تربوى وبما يتحقق داخل مؤسساتنا التربوية من انجاز .

فما ضمته صفحات هذا الفصل اذا لايمثل نموذجا نهائيا لما يجب ان تكون عليه العقلية العلمية ولما يجب ان يكون علية دور المؤسسات التربوية فى هذا الصدد . وتصور كهذا يتناقض بالطبع مع ابسط قواعد التفكير الصحيح كما سبق أن أوضحنا ذلك فى اكثر من مقام . ان ما عرضناه يمثل لحظة فى خط تطور الفهم الانسانى لطبيعة عقل الانسان ووسائل تنميته لحظة بالرغم من حداثتها اى تمثيلها لآخر ما استطاعه الانسان حتى الآن ، تظل مع ذلك مؤقته يمكن تجاوزها وهذا مانتمنى أن يساعدنا المستقبل على تحقيقه .

مراجع الفصل السادس

١ ـ د/ زكى نجيب محمود : ثقافتنا فى مواجهة العصر ، دار الشروق الطبعة الثانية ١٩٧٩

٢ ـ تجديد الفكر العربى ، دار الشروق ، الطبعة السادسة ، القاهرة ١٩٨٠

٣ ـ المعقـــول واللامعقول فى تراثنا الفكرى ، دار الشروق ، الطبعة الثالثة ، القاهرة ١٩٨١

٤ ـ مجتمع جديد او الكارثة ، دار الشروق ، الطبعة الثانية ، القاهرة ١٩٨١

٥ ـ د / فؤاد زكريا : آراء نقـدية فى مشـكلات الفكر والثقافة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ١٩٧٩

المراجع الاجنبية

1 — Audit J.et Tisserand Perrier M. **L'Eugénique Et L'Euthénique**, J.B. Baillière, Paris 1953.

2 — Decoster Sylvain, Hoyat Fernand Sociolgie De L'Education Inst tut de sociologie, Bruxelks 1970.

3 — Inhelder B. et Piaget J. : **De La Logique De L'Enfant A. La Logique De L'Adolescent**, P.U.F. Paris 1970, 1ère éd. 1955.

4 — Lazarsfeld P. **Philosophie Des Sciences Sociales**, N. R. F. Paris 1970.

5 — Wright C. Mills : **The Sociological Imagination**, Grove Press, New York 1961.

الفصل السابع

تشكيل الخلق

اذا كان البعض قد عرف الانسان بانه حيوان ناطق اى مفكر ، فان البعض الآخر يرون فيه حيوانا اخلاقيا يميز بوعيه ويختار بارادته مايأتيه من افعال ومن ثم تكون مسئوليته عن النتائج التى تترتب على عمله . وبدون هذه الخاصية التى ينفرد بها الانسان دون سائر المخلوقات الأخرى ، لم يكن من الممكن ان تستمر الحياة الانسانية بل انها كانت تتوقف عند صورتها الحيوانية ، حياة صراع يحكمها قانون البقاء للأقوى . فلم يكن من الممكن بدون النزعة الاخلاقية ، ان يعرف الانسان حياة الاستقرار وسط جماعات من اقرانه . وحتى الاسرة وهى ابسط اشكال التجمع البشرى ، لم يكن من الممكن ان تظهر الا بقبول متبادل من اطرافها للقيام بواجبات محددة فى مقابل التمتع بحقوق معينة . ولقد كان هذا العقد غير المكتوب يتم فى البداية بدافع تامين اشباع حاجاته الأساسية من ماكل ومشرب ومسكن وجنس الى غيرها . فالولاء للاسرة يكون بهذا المعنى ولاء للفرد ذاته ، ورعاية الصغار وتامينهم ينطلق من حرص البالغين على تامين انفسهم فى شيخوختهم ، فحينما يشتد عود الصغار يسهرون على راحة ورعاية آبائهم . واحترام الكبار ينطلق من حرص الشباب والذين يصغرونهم سننا على الاستفادة من خبراتهم بالحياة . ويتبادر هنا الى الذهن سؤال : اذا كانت نشاة الخلق عند الانسان ارتبطت هكذا بتامين اشباع حاجاته ، وكانت حاجات الناس الأساسية واحدة ، فلم تباينت الجماعات البشرية من حيث الخلق الذى يحكم حياتها ؟

وللاجابة على السؤال السابق ، لابد لنا من التمييز بين النشأة الاولى للسمات الانسانية والتطور اللاحق الذى عرفته عبر السنين . فاذا كان الخلق قد نشأ فى الاصل كضرورة فرضها وجود الانسان وسط جماعة تتضامن فيما بينها لتامين حياتها ، فلقد ارتبط هذا الخلق فيما بعد

بضرورات جديدة فرضتها التطورات التى مرت بها الجماعات الانسانية .
فالحقوق والواجبات التى ارتبطت بنشأة الاسرة ، كانت تتسع وتتعقد
وتتشابك كلما اتسع نطاق التجمع الانسانى لتصل مع ظهور المجتمع
المنظم الى التزام لا يرتبط بشكل مباشر بحاجات الانسان الاساسية .
فبعد أن كان وعى الانسان فى أول التجمعات البشرية وهى الاسرة هو
وعى بالانتماء الى كيان لا وجود له الا من خلال الافراد المكونة له ،
اصبح فى ظل المجتمع شعورا بالانتماء الى كيان ذى وجود مستقل عن
وجود الأفراد وذى قوة وسلطان يمارس على الأفراد ، يجسده ملك أو
نظام حكم . واهم ماترتب على هذا التطور هو ظهور ضرورة الزام
الأفراد بواجبات ومسئوليات لا ترتبط ، كما كان الحال من قبل فى
التجمعات البسيطة ، بحاجاتهم الأساسية . وبتعبير آخر تحول الخلق
من التزام خلقى يقطعه الفرد على نفسه الى نوع من الالزام يقبله
الانسان كراهة أو طوعا . فلم تعرف الشعوب خطا تطوريا واحد وانما
تباينت ظروفها التاريخية والاجتماعية . ومفهوم نسبية القيم ، يجد فى
هذا التطور ، بعضا من معانيه ؛ فكما راينا فى الفصل الأول ، تزودنا
الدراسات الانثروبولوجية بكثير من المعلومات عن تباين القيمة الواحدة من
مجتمع لآخر بل اننا نلمس اليوم من حولنا تباين القيم بشكل واضح
وملموس .

وكل ما يهمنا ادراكه فيما سبق هو العلاقة بين تطور المجتمعات
وتعقد علاقات الأفراد فيها وتزايد ضرورة تشكيل خلق الانسان على
أساس من قيم بعينها يرى فيها المجتمع أهمية لتأمين استقراره فى
الحاضر واستمراره فى المستقبل . ولقد بلغت هذه الضرورة فى
المجتمعات الحديثة حدا اضطرت معه هذه المجتمعات الى تكليف
المؤسسات التعليمية بمسئولية اعداد النشء خلقيا وذلك عن طريق
تحويل قيم المجتمع ومثله العليا الى ضوابط داخلية تحكم سلوك الأفراد
فى المواقف المختلفة . فما يضعه المجتمع من ضوابط خارجية للسلوك
كالقوانين والقواعد والنظم وغير ذلك لا يستطيع تحقيق استقرار المجتمع
وحده وانما يأتى دوره مدعما لضوابط السلوك الداخلية والتى تشكل
دعامة هذا الاستقرار .

اختلاف النظرة للانسان :

ويتحدد شكل ومضمون التربية مدرسية كانت أم غير مدرسية على اساس من تصورها لسمات وخصائص الانسان الذى تقوم على تنشئته . وهذه الحقيقة التى تأكدت من خلال تاريخ التربية ، تنطبق على عملية تشكيل الانسان خلقيا كما رأينا انطباقها من قبل على عملية تشـــكيل عقله . ونستطيع أن نميز ثلاثة تصورات انتظمت عملية تنشـئة الاجيال خلقيا على مدى تاريخ التربية المدرسية . وتختلف هذه التصورات فيما بينها من حيث تحديدها لطبيعة الانسان حينما يأتى الى الحياة :

١ - ويرى التصور الاول فى الانسان عنـــد مولده مخلوقا خيرا بالقوة ، أى أنه يولد ولديه الاستعداد لان يكون خيرا . وتربية تنطلق من هذا التصور ، يقتصر دور المعلم فيها على توفير أفضل الظروف التى تسمح بحماية هؤلاء الاطفال من قوى الشر المحيطة بهم لكى تتفتح من داخلهم ينابيع الخير المجبولة عليه طبائعهم . ولقـــد عبر أفلاطون فى كل كتاباته عن ايمانه بهذا التصور ، فالانسان عنده قد عاش قبـل أن يأتى الى الارض فى عالم المثـــل حيث القيم المطلقة للحق والخير والجمال وامتلأت روحه بذور هذه القيم . وحينما يدخل الانسان حياة البشر تفقد روحه معرفتها بهذا العالم العلوى أو تنساها ومن ثم يكون دور التربية ايقاظ النفس ومساعدتها لكى تعود الحياة اليها من جديد بتذكيرها فضائلها العليا ، فـــاذا ما بلغت هذا المبلغ انجلت بصيرتها وأخذت فى السعى لبلوغ الخير المطلق والحق المطلق ومثلهما الجمال . ولم يكن غريبا أن يطالب افلاطون فى كتابه « الجمهورية » ، بعد أخذه بهذا التصور ، بانشاء مؤسسات تربوية تستقبل الأطفال منـذ ولادتهم فتوفر لهم الحماية من شرور وآثام المجتمع وتوفر لهم أفضل الظروف لتتحقق ذواتهم الخيرة بالفطرة .

٢ - أما التصور الثانى فيرى فى الانسان كائنا شريرا بطبعه اى انه يولد مزودا بالاستعداد لاتيان الشر . وتختلف وجهة التربية التى تنطلق من هذا التصور عن سابقتها فى أنها تجعـل من دور المعلم دورا اساسيا فى اقتلاع جذور الشر من نفوس تلاميذه باستخدام كل الوسائل الممكنة بما فى ذلك وسائل القهر والتعذيب . ولقد سيطر هذا التصور

على التربية المسيحية فى القرون الوسطى ، بل استمر فعالا فى تجارب الكثير من الجماعات الدينية التى اشتغلت بالتربية كجماعة الجزويت والتى كانت مدارسها ابان القرن الثامن عشر والتاسع عشر اشبه بمعسكرات الاعتقال التى تمارس فيها اقصى الوان العذاب . فالنفس الانسانية وفق هذا التصور ، أمارة بالسوء ومن ثم يلزم تهذيبها وترويضها لكى تتعود وتألف فعل الخير . ومما تجدر الاشارة اليه هنا هو أن هذا التصور امتد ليشمل مجالات أخرى غير المجال التربوى . وفى هذا الصدد نذكر تفسير الباحث الايطالى سيزارى لمبروزو للسلوك الاجرامى . فعنده يكون المجرم مجرما بطبيعته ، بل أن هناك سمات جسمية نستطيع من خلالها التعرف على المجرم كاتساع الجبهة وغلظ الكفين وطول القامة الى غير ذلك من الصفات التى تثير الضحك . وما يهمنا التأكيد عليه فى هذا الموضع هو أن تربية خلقية تأخذ بتصور كهذا تضطر الى استخدام وسائل ارهابية من شأنها أن تعرقل تحقيق نتائج ذات قيمة ؛ فما يتشكل نتيجة لمثل هذه التربية هو الخوف والقلق وليس الخلق .

٣ — ويأتى التصور الثالث كرد فعل لم ترتب على الاخذ بالتصور السابق من نتائج سلبية . ويقوم هذا التصور الجديد على أساس من رفض الموقفين السابقين ؛ فلا الانسان خير بطبعه ولا هو شرير بفطرته ولكنه يأتى الى الحياة ولديه القابلية ليكون هذا أو ذاك ويحسم الأمر وفق النشأة التى ينشأها . ويجعل من يأخذون بهذا التصور من التربية كما نرى ، المسئول الأول عن تشكيل الانسان وتحديد سماته الخلقية فى هذا الاتجاه أو ذاك . ويعتبر جان جاك روسو من أوائل من تبنوا هذا التصور ، ويعطينا فى كتابه « اميل » نموذجا للتربية المبنية على هذا التصور . وتمثل تربية روسو التى ضمنها كتابه هذا ، ثورة على ماساد عصره من تربية معطلة ومحبطة للانسان . ويعتبر ما حواه الكتاب من أساليب تربوية ابتكرها روسو لتنشئة تلميذه اميل مرجعا لما يعرف اليوم بالتربية التقدمية والتى تقوم على المشاركة الايجابية والفعالة للمتعلم . ويطلق عادة على المنهج الذى استخدمه روسو مع تلميذه : المنهج الطبيعى وذلك لان هذا الاخير يكتسب سماته العقلية وخصاله الخلقية وتوازنه النفسي وخصائصه الجسمية اى كل ملامح شخصيته من خلال

مواقف طبيعية تجرى داخل الحياة ذاتها وهذا فارق جوهرى بين هذا المنهج والمنهج التقليدى الذى تجرى فيه عملية التنشئة فى عالم مصطنع . فلكى يتحول الصدق من قيمة ذى مضمون محدد الى سـمة خلقية اصيلة عند (اميل) فان استاذه يوفر الظروف التى تسمح له بالتعرف على النتائج التى تترتب حينما يلتزم بالصدق والنتائج التى تترتب حينما يبتعـد عنه . وهكذا مع كل السمات والخصال الأخرى .

وفى ضوء ما تقدم ، يتبين لنا كيف يختلف شكل ومضمون التربية مدرسية ولا مدرسية ، باختلاف نظرتها لطبيعة الانسان الذى تقوم على رعايته وتنميته . فتربية تأخذ بالتصور الـذى يسـلم بأن الانسان خير بطبعه ، تتسم بالسـلبية من حيث الاهتمـام بمضمون الخلق الذى يلزم تشربيه للنشء ويكون دور المربى فيها اشبه شيئا بالوصى الذى يسهر على حمايـة صـغاره ليحول بينهم والتأثر بما يحيطهم من شرور ومن ثم يسـاعدهم على تحـويل ما بداخلهم من خير الى سلوك وخصال حميدة تحـكم اقوالهم وأفعالهم . وبالمثل تختلف أساليب ودور المربين والنتائج المحققة فى التربية التى تأخذ بعكس التصور السابق ، ولقد راينا فيما سـبق كيف كانت التربية فى العصور الوسطى حينما قامت على أساس من هذه النظرة . وكذلك حينما تخلصت التربية من التسليم القبلى بوجود طبيعة معطاه للانسان بالفطرة ، تغيرت جذريا وسائلها ونتائجها .

ومنذ ان أوضح روسو الامكانيات الهائلة التى تترتب على الأخذ بالتربية المبنية على التصور الأخير ، لم تتوقف محاولات الافادة منها . وفى كثير من مجتمعات عالمنا ، تنتشر مبادىء تربية روسو لتشـكل خلفية مؤثرة وفعالة فيما يجرى بهذه المجتمعات من عمل تربوى . ولقد فتح الأخذ بالتصور الذى تبناه روسو ، مجالات عظيمة أمام التربية فى عالم اليوم . فالتربية لا تصنع الانسان فحسب وانما تستطيع أن تعيد صناعتـه اكثر من مـرة ، ونلاحـظ اليوم كيف تتزايد فرصة انخراط المنحرفين فى حيـاة المجتمع من جديد ، فهم ليسوا شياطين فى صور آدمية وانما يأتى انحرافهم وايضـا استقامتهم كنتيجة لما يتلقونه من تربية .

الضوابط الداخلية والخارجية للسلوك البشرى :

رأينا كيف ارتبطت حياة الانسان مع الجماعة ، منذ أبسط صورها وهى الأسرة ، بضرورة مراعاته لمجموعة معلومة من الحقوق والواجبات التى يتفق عليها الجميع ويرون فيها أساسا مشتركا وضروريا لاستقرارهم . ومع أن المجتمع الحديث تتعدد وسائله فى التعريف بالحقوق والواجبات اللازمة للمواطنة ، فان الأساس فى استقرار الحياة فيه يظل فى نهاية الأمر ، رهنا يتقبل أفراده عن رضا هذه الحقوق والواجبات .ولا يخطىء أحد حقيقة أن انسان المجتمعات المعاصرة ، يتصرف فى معظم مواقف الحياة ولا رقيب عليه الا وعيه والتزامه بالسلوك الذى يتوقعه منه مجتمعه . ومعنى ذلك أن الرقيب الأول الذى يوجه الانسان فى تصرفاته هو بالتحديد خلقه أو ضميره . ولا يغير من هذه الحقيقة ما تلجأ اليه المجتمعات الحديثة من ضوابط خارجية للسلوك تتخذ أشكال ومضامين عديدة : القوانين وم ايرتبط بها من أجهزة للتشريع والتطبيق والمراقبة والمعاقبة الى غير ذلك ، القواعد المنظمة لعبور الطريق أو لحمايته من القاذورات أو لتوفير الأمن فيه وغير هذا ؛ مؤسسات التعبير عن الرأى وحماية مصالح الجماعات كالاحزاب والنقابات والاتحادات وما الى ذلك ؛ الحوافز المادية والمعنوية كالقروض الميسرة والجوائز والمنح والأوسمة وشهادات التقدير .. الخ . ونكتفى بذكر هذا البعض القليل من ضوابط السلوك الخارجية ، فبوسع كل منا بشيء من الرياضة العقلية أن يحيط بكم هائل منها ، وكيف لنا أن نقدم عنها كشف حساب فى دراسة كهذه . وحتى نتبين حقيقة ذلك يكفى أن نتذكر كيف تشكل عملية وضع سلال المهملات على جانبى الطرق ، واحدة من هذه الضوابط . ولتيسير مثل هذه الرياضة الذهنية ، يمكن الاستعانة بمنهج قديم قدم محاولات ابتكار ضوابط السلوك الخارجية وهو المنهج الذى يقوم على التمييز فى هذه الضوابط بين ما يستند منها الى الترغيب وما يقوم على الترهيب وهو ما يعبر عنه الفرنسيون بقولهم : التلويح تارة بالجزرة والتهديد فى الأخرى بالعصي .

وتختلف المجتمعات فيما بينها من حيث درجة اعتمادها على

الضوابط الخارجية لضمان تحقيق امنها واستقرار حياة مواطنيها . فمن المجتمعات من يجعل من الضوابط الخارجية اداته الرئيسية لتوجيه سلوك مواطنيه بشكل تنتهى معه تماما حريتهم ومبادراتهم الفردية ليتحولوا فى النهاية الى أدوات بيد السلطة المهيمنة على امور المجتمع . وعلى النقيض من ذلك تماما ، نجد من المجتمعات من يقتصر على عدد محدد من هذه الضوابط الخارجية ليجعل منها فى نهاية الأمر ، وسائل تيسر وتساعد الأفراد على التصرف فى المواقف المختلفة وفق ما تمليه عليهم القيم التى يؤمنون بها أو ما يمكن تسميته بضوابط السلوك الداخلية . وبين هذين الطرفين توجد درجات كثيرة بالطبع تقترب بالمجتمع من هذا الطرف أو ذاك . والنظرة المتأملة لأوضاع المجتمعات ماضيها وحاضرها ، تضعنا امام حقيقة بسيطة : تزداد الضوابط الخارجية فاعلية وتتعدد اشكالها ومضامينها كلما قلت الظروف الموضوعية التى يستند اليها استقرار المجتمع أى كلما ارتبط استقرار المجتمع بتحقيق مصالح الفئة الحاكمة على حساب الغالبية المحكومة . والعكس صحيح ايضا ، فكلما تناقص اعتماد المجتمع على الضوابط الخارجية وخاصة تلك التى تدخل فى باب الترهيب ، كلما كان ذلك مؤشرا على تمتع الافراد بقدر معقول من الحرية ومؤشرا لتوفر الظروف الموضوعية الضامنة لاستقرار المجتمع .

وقد ينجح المجتمع الذى يفرط فى استخدام الضوابط الخارجية فى تحقيق بعض الانجازات التى قد تعطى الانطباع بنجاحه فى توفير حياة طيبة لمواطنيه . ولكن التجربة التاريخية تعلمنا بأن مثل هذا النجاح لا يعمر طويلا ، وما قد يتحقق من منجزات تحت القهر وضغوط الضوابط الخارجية ، لا يلبث أن يزول بمجرد سقوط القبضة الحاكمة لمصائر الأفراد بل ان تطور المجتمع نحو الأفضل قد يتوقف لبعض الوقت حتى يستعيد المجتمع انفاسه بعد ان يتخلص من الدكتاتورية التى جثمت على صدره اعواما . ويعيش افراد مثل هذه المجتمعات الضاغطة فى حالة من القلق والترقب للفرصة التى تسمح لهم بالانقضاض على النظام القائم وتقويضه من اساسه .

وفى ضوء ما سبق ، نستطيع القول بأن التوازن القائم فى

استخدام مجتمع من المجتمعات ، بين الضوابط الخارجية للسلوك والضوابط الداخلية ، يعبر عن درجة الحرية التى يتمتع بها افراد هذا المجتمع وعلى هذا نستطيع القول بأن قضية الأخلاق هى فى نهاية الأمر قضية الحرية . فاذا كانت الحقوق والواجبات التى يأخذ بها مجتمع ما ، معبرة ، من الناحية الموضوعية ، عن مصالح الغالبية العظمى من المواطنين ، فان كل واحد من هؤلاء سيكون بالتالى قوة نشطة وفعالة فى حماية هذه الحقوق والواجبات حيث يرى فيها تأمينا وتحقيقا لمصالحه الذاتية ومن ثم تقل حاجة هذا المجتمع الى استخدام الضوابط الخارجية . وفارق كبير بين الالزام الخلقى والالتزام الخلقى . فما تحققه الضوابط الخارجية لا يزيد عن كونه الزاما طالما ظلت هذه الضوابط سيفا مسلطا يتربص بالأفراد ؛ والاستقرار المرتبط بهذا الالزام لابد وان يكون مهددا فى كل لحظة . اما الالتزام الخلقى الذى ينبع من داخل الانسان حينما يقبل عن قناعة قيما بعينها ، فيمثل قوة لا حدود لها تجعل منه دعامة صلبة لاستقرار المجتمع . والالتزام الخلقى بهذا المعنى هو اختيار حر من قبل الفرد ؛ ولا يمكن أن يكون هناك اختيار الا اذا تعددت امكانيات التصرف فى كل موقف . فحينما يصادف شخص فى طريقه حافظة نقود ملقاة على الأرض دون أن يراه احد ، فان هذا الشخص يمكنه التصرف بأكثر من طريقة : فهو يستطيع أن يحتفظ بها لنفسه ، ثم هو يستطيع أيضا أن يتركها فى مكانها ليسهل على صاحبها امكانية العثور عليها فى حالة اذا ما عاد يبحث عنها ، يستطيع هذا الشخص أيضا ان يقوم بتوصيل الحافظة الى جهة مسئولة ما توفرت له معرفة بعنوانه ، كما يستطيع أن يحملها الى جهة مسئولة تقوم عنه بهذه المهمة كالشرطة أو مكاتب الأشياء المفقودة الى غير هذا ★ . وتفضيل هذا الشخص لأى من هذه الممكنات ، يتوقف كما نرى على الخلق الذى يصدر عنه وما يستند اليه هذا الخلق من قيم ومثل عليا . وفى مثل هذه المواقف وما أكثرها فى حياة المجتمعات ،

★ قد يستغرب البعض امكانية ترك الحافظة بمكانها ولكن ذلك عرف تعرفه بعض المجتمعات ، ولقد حكى لى صديق كان بزيارة لالمانيا أنه عثر فى حديقة على حقيبة ملقاة بجانب مقعد فحملها وسلمها لاول شرطى ، فشكره هذا قائلا كان من الافضل تركها فى مكانها .

تظل الضوابط الخارجية مهما كثرت ومهما عظم الجزاء الذى يرتبط بها ، عديمة الجدوى والفاعلية . فالأمـــانة وهى قيمة تحرص كل المجتمعات عليها ، تظل كلمة من غير مضمون ، طالما لم تتحول الى سجية أصيلة لدى كل فرد .

وليس بمقدور الفـــرد أن يتغافل فى مراعـــاة ما تتطلبه الضوابط الخارجية من سلوك فحسب وانما بمقدوره أيضا مخالفتها عنوة . ففى الحـــالة الأولى والتى تكون فيهـــا مقاومة الفرد سـلبية ، يقف الأمر عند تحين الفرصة المواتية لاتيان فعل تحرمه الضوابط الخارجية ؛ ونستطيع التعرف على مواقف لا حصر لها تدخل ضمن هذا النوع من الأفعال. أما الحالة الثانية فتعبر عن المواقف التى يتخذ الفرد فيها عملا ايجابيا لتحطيم الضوابط الخارجية الضاغطة ؛ وهنا ايضا المواقف التى يمكن ايرادهـــا كأمثلة أكثر من أن تحصى . ونذكر للتوضيح لا للحصر ، كسر اشارة المرور فى عدم وجود الشرطى ، فيما يتعـــلق بالحالة الأولى ؛ الغش فى الامتحانات ، تقاضي الرشوة تحت مسميات مشروعة ، فيما يتعلق بالحالة الثانية .

وخلاصة القـــول ، أن تجارب الشـــعوب فى الماضي وأوضـــاع المجتمعـــات فى الحاضر تضعنا أمام حقيقة بسيطة مؤداهـــا : استقرار حياة المجتمع على أساس من قيم بعينها ، أى تحول هذه القيم الى واقع معاش ، يتوقف فى نهاية الأمر على قدرة هذا المجتمع فى تحويل قيمه الى ضـوابط داخلية تصـــدر عنها الأفراد فى تصرفاتهم ، أى على قدرة المجتمع فى تشكيل ضمائر مواطنيه على أساس من القيم والمثل العليا التى يحرص عليها .

مسئولية المجتمع فى تحويل القيم الى ضوابط للسلوك

١ - توفير الظروف الميسرة للسلوك المنشود :

والتاريخ يعلمنا أن نجـــاح أى مجتمع فى تحويل قيمه ومثـــله العليا الى ضوابط داخلية تحكم سلوك أفراده ، رهن باتساق وتوافـــق كل جهود الأطراف التى تشترك بشكل أو بآخر فى بناء الانســـان .

والخلق أو الضوابط الذاتية للسلوك تتشكل وتنمو ، كما هى الحـــال فى بقية سمات الشخصية الانسانية ، من خلال عملية بنـــاء الانســـان والتى تبدأ مع بداية الحياة ولا تتوقف الا بنهايتها . وليس هناك من خطر يهدد عملية تشكيل الخلق ، أكبر من تضارب جهود الأطراف التى تسهم فى هذا التشكيل ، وكذلك التعارض بين قيم المجتمع والضوابط الخارجية التى يلجأ اليها .

فقد ينشأ شخص فى أسرة تشكلة على أساس من القيم والمثـــل العليا التى يحرص عليها المجتمع ، فاذا بهذا الشخص حينما يواجـه الحياة يضطر فى كثير من المواقف الى التصرف بعكس ما يمليه عليه خلقه وذلك لعدم التزام الآخرين بنفس السلوك . ولنتصور شخصا ربى فى أسرته على الايثار وانكار الذات ، لنتصور هذا الشخص يمر لأول مرة فى حياته بخبرة استعمال وسيلة نقل عام فى مدينـــــة كبرى فى البداية نراه واقفا ينتظر أن يصعد من يسبقه الى المركبة التى ترحـــل دون أن يتمكن من ركوبها ، فينتظر من جديد ويتصرف بمثل ما تصرف به فى المرة الأولى فيحدث نفس ما حدث ، يندفع الراكبون دون مراعاة لأية قواعد فيفلح ذوو العضلات . وهكذا بعد أن تمر أمامه مركبة تلو اخرى يفقد هذا الشخص صبره ، ويبدأ فى الشك فى سلامة ما يعتقده من ضرورة ايثار الغير على النفس وحينما يوقن بعدم جدوى هــذا فى الموقف الذى يمر به يندفع كما يفعل الآخرون فيفلح وينتهى الموقف . فاذا ما سلمنا فى مثل هذا الموقف بأن الجميع يقدرون ما للايثـــار من قيمه ولكنهم تحت ضغوط العمل وندرة وسائل النقل يضطرون الى هذا التزاحم ، ادركنا أهمية توفير الظروف الموضوعية الميسرة لاعمـــــال السجايا الحميدة . وبدون هذه الظروف ينعدم شرط اساسي لامكانيـــة تحويل القيم والمثل العليا الى سلوك ملموس ، ومن ثم تتحول دعوة المجتمع للسلوك الفاضل لتصبح أشبه بمن يحذر شخصا بعد أن يلقيــه مكتوفا فى الماء : اياك ، اياك أن تبتل بالماء .

وتوفر الظروف الموضوعية الميسرة للسجايا الحميدة هو فى معنى من معانيه ، حماية الانسان من أسر الضرورات التى قد تجبره عـــلى التصرف بغير ما يريد وهكذا نفهم القاعدة الخلقية التى تقضي بـــأن

الضرورات تبيح المحظورات · فالتزام الانسان بالأمانة والامتناع عن السرقة ، رهن بانعدام الضرورات التى قد تجبره على مخالفة هذا الالتزام كانعدام توفر الحد الأدنى من الحاجات المادية التى تحفظ عليه حياته · وفى ضوء ذلك ، نستطيع أن نفهم ما لجأ اليه عمر ابن الخطاب رضي الله عنه حينما عطل العمل بحد السرقة فى عام الرمادة والذى أوشك فيه الناس على الهلاك جوعا · فلم يكن من الممكن معاقبة قوم بقطع اليد لأنهم اضطروا لابعاد شبح الموت عنهم ، الى سرقة شيء يتبلغون به ·

٢ ـ تأكيد الاتساق بين مختلف أطراف التربية :

ويعد تأكيد الاتساق والتكامل بين أدوار مختلف الأطراف التى تشترك فى بناء الانسان بشكل أو بآخر ، من بين الشروط الرئيسية لامكانية نجاح المجتمع فى تحويل قيمه ومثله العليا الى واقع معاش · وتزداد هذه الضرورة حدة فى المجتمعات الحديثة والتى تعددت فيها الاطراف التى تلعب أدوارا هامة فى تشكيل الأفراد خلقيا بل وفى تشكيل معظم جوانب شخصياتهم · ومن ابرز الأطراف الجديدة التى لم تتوقف منذ دخولها حياة المجتمعات كطرف فعال فى عملية التربية منذ بداية القرن الحالى عن النمو المطرد فى وسائلها وأمكاناتها : وسائل الاعلام المقروءة والمسموعة والمرئية · فالتليفزيون هو اليوم ـ كما سبق ان اوضحنا ـ « اب ثان » بكل ما تحمله الأبوة من سلطة وتأثير ، يمارس سلطانه على مشاهديه كبارا وصغارا ·

وفى مجتمعنا كما فى كل المجتمعات ، يتسلل هذا الجهاز الخطير ليدخل كل بيت فيستأثر بأخصب وقت تمتلكه الأسرة وهو وقت الفراغ والذى تكون فيه قابلية الأفراد للتعلم واستيعاب الجديد فى اعلى درجاتها · وتذهب فاعلية هذا الجهاز فى تجسيد ما يعرضه من افكار وقيم الى حد تمييع الحدود الفاصلة بين الحقيقة والخيال ، مما يسمح بأن تتحول المشاهد المصطنعة على الشاشة الصغيرة الى مواقف شبه حقيقية يعيشها كثير من المشاهدين كأطراف مشاركة ، وحينما يذهب هؤلاء الى الحياة الفعلية يتصرفون فى كثير من مواقفها وفق

ما تأثروا به خلال العروض على الشاشة الصغيرة . وما تبثه هذه الأداة الخطيرة من قيم ، لا يمكن حصره ومن الخطأ أن نحاول التعرف على هذه القيم من خلال البرامج ذات الصبغة الخلقية فحسب مثل البرامج الدينية وغيرها ، فالحقيقة انه لا يخلو مشهد واحد مما يعرض على الشاشة الصغيرة ، دون أن ينطوى على قيم يعلى من شأنها . حتى الاعلانات التجارية، تروج هى الأخرى لقيم بعينها وتجتهد فى تشريبها للمشاهدين وضبط سلوكهم وفقها ، ويمكن لنا تحديد المنطق الذى يستند اليه طوفان الاعلانات الذى يغرق الأسماع والابصار فى كل لحظة من خلال الشاشة الصغيرة بأنه : تحويل وعى الانسان بزاته واعتباره لنفسه من قيمة تنبع من داخل الانسان الى قيمة تأتيه من خارجه تضفيها عليه المنتجات والخدمات التى تروج لها هذه الاعلانات .

والوعى بخطورة الدور التربوى الذى يلعبه التليفزيون وغيره من الأطراف المشاركة فى عملية بناء الانسان ، يمثل خطورة ضررية فى سبيل تحقيق الاتساق والتكامل فيما بينها . وبدون هذا التكامل يسود الاضطراب الحياة الخلقية بل الحياة بأثرها وتتوزع اختيارات الأفراد بين الأمور المتناقضة . وهكذا نلمح مدى اعتماد نجاح التربية المدرسية على ما يتم من جهد فى هذا الصدد ، ففى غيبة هذا التكامل تفقد التربية المدرسية معظم فاعليتها . وغنى عن القول بأن تحقيق التكامل والاتساق بين مختلف الأطراف المشاركة فى بناء الانسان ، يتطلب كبداية معرفة حقيقية بأدوار الأطراف التى أصبحت لها وجهة تربوية بالرغم من غياب هذه الوجهة عند نشأتها ، وما أكثرها .

٣ - إنهاء الفجوة بين ما يقال وما يمارس :

ومن بين أهم الشروط الضرورية لكى تتحول القيم والمثل العليا الى واقع ملموس ، انعدام التناقض بين القول والعمل . ويعنى ذلك الابتعاد عن المظهرية ومواجهة الحقيقة كما هى دون تزييف أو بمعنى آخر التزام الموضوعية كمنهج للتفكير وللحياة معا . واخطر ما يفقد التربية الخلقية فاعليتها ان يأتى القول الذى ينصح به الكبار الصغار ، مغايرا للفعل الذى يأتيه الكبار فى الموقف المعنى بما قيل . والأخلاق

او السجايا التى يحرص عليها المجتمع لا تتشكل ولا تصبح سماتا لدى الأفراد لمجرد القاء المواعظ والنصائح الكلامية وانما تصبح ذلك حينما يقدم الكبار القدوة والمثل بما يفعلونه ويتصرفون به . وحينما يفتقد الصغار القدوة ، تزداد الفجوة التى تفصل بين الحياة الحقيقية والمثل العليا التى تصبح وكأن لا وجود لها الا فى عالم الكلمات . فأب يمضي الوقت فى تذكير أبنائه بفضيلة الصدق وما يترتب على ذلك من نتائج طيبة ، يذهب عمله سدى اذا ما صادف موقفا يضطر فيه الكذب أمام ابنائه . وعبثا يحاول الكبار من المدخنين اقناع صغارهم بأضرار التدخين المادية والصحية ، فهذه النصائح تظل فى نهاية الأمر مجرد كلمات جوفاء لا معنى لها ، اما مايبقى وما يقنع الصغار هو ما يأتيه الكبار من سلوك حقيقى . ومعلم يظل طيلة الوقت يمتدح لتلاميذه اهمية النظافة كقيمة لابد من التمسك بهاوالاعتقاد فيها ثم يتصادف ان يشاهد التلاميذ معلمهم هذا بعيدا عن صالة الدرس يبصق على الأرض فى فناء المدرسة ، معلم كهذا لا يعطى لصغاره الا ما تصرف به فى الموقف الحقيقى أما الكلمات فستظل كلمات .

والمواقف المشابهة اكثر من ان تحصي ، كل ما يهمنا التأكيد عليه فى هذا المقام هو ادراك اهمية الاتساق بين القول والعمل فى توفير الظروف الموضوعية لامكانية تحويل القيم الى حقائق ملموسة .ومراعاة هذا المبدأ الهام مسئولية المجتمع كله ، بل ان المسئولية الأولى فى هذا الصدد تقع على عاتق القيادات العليا فى كل مواقع العمل والتى لابد ان تعطى القدوة فى كل ما تفعله ، وهذا ينطبق المعنى الذى قصد اليه الشاعر حين قال :

لاتنه عن خلق وتأتى بمثله عار عليك وان فعلت عظيم

٤ ـ تحديد سلم القيم :

ويعتبر الجهد الذى يلزم بذله فى هذا الصدد ، أول خطوة نحو تربية خلقية فعالة ومؤثرة . ويتضمن هذا الجهد تحديدا دقيقا وواضحا لمضمون القيم والمثل العليا المرغوب فيها ، لكافة مجالات الحياة من اقتصادية وسياسية واجتماعية وثقافية وغيرها . وذلك التحديد يرمى بالطبع الى استبعاد احتمالات تأويل القيم أو تطويع مضامينها وفق

الرؤى الذاتية أو الهوى الشخصي . ومعنى ذلك بتعبير آخر ، تحويل القيم الى معايير ثابتة تتسم بالموضوعية فى الحكم على المواقف والتصورات فلا تكون مترا من المطاط يطول ويقصر وفق هوى من يستخدمه .

ويدخل ضمن هذا الجهد أيضا بعد الفراغ من الخطوة السابقة ، ترتيب القيم وفق درجة اهمية كل منها فى سلم يضمها جميعها . وحتى يكون هذا السلم مرجعا يهتدى به الأفراد كذوات فردية والمؤسسات المشاركة فى عملية التربية ، يلزم أن يتم اعداده على أساس من المشاركة الحقيقية لكل من يقدر عليها : مواطنون ، مربون ، رجال اعلام ، رجال دين ، الى غير ذلك . ومن الضرورى ايضا أن يتضمن تحديد سلم القيم ، وضع الصيغ المناسبة لاعادة النظر بشكل منتظم أو وفق مقتضيات الحياة ، فى مضمون هذا السلم .

ويرتبط بالجهد السابق ، جهد مواز يستهدف اعادة النظر فى ضوابط السلوك الخارجية بمختلف عناصرها وذلك لاستبعاد أوجه التناقض بينها وسلم القيم . وانعدام الاتساق بين ما تسمح به هذه الضوابط من تصرفات وما تدفع اليه القيم المرغوب فيها من سلوك ، يعد فى الحقيقة مقوما اساسيا لاستقامة واستقرار الحياة الخلقية فى كل مجتمع .

وحينما ينجح المجتمع فى الوفاء بهذا الجهد الرامى الى ترسيخ وتأكيد وتنقية القيم المرغوب فيها ، يمكن للأطراف المشاركة فى عملية بناء الانسان أن تختار دون لبس أو غموض الصيغ المناسبة والوسائل الضرورية لتشريب هذه القيم للأفراد أى تحويلها الى ضوابط ذاتية لسلوكهم . ونلمح من خلال ما تقدم كيف تكون اهمية وضخامة هذا الجهد فى البلدان النامية والتى تحتاج الى تخليص واقع الحياة فيها من التراث الثقافى المكبل لحركتها والذى ورثته عن عهود الاستعمار والتخلف .

وسواء اتخذ المجتمع من الدين مصدرا يستقى منه قيمه ومثله

العليا أم اتجه بنظره الى الفلسفات الوضعية ليستضيء بقيمها ، أم حاول المزج بين هذين المصدرين ، فالذى يهم فى كل الحالات هو ضمان الاتساق والتكامل بين مجموعة القيم التى ستشكل السلم القيمى . والتاريخ يعلمنا من خلال تجارب الشعوب ، كيف كانت قوة المجتمعات ترتبط فى كل العصور بقدرتها فى تشكيل مواطنيها على أساس من قيم بعينها ، قيم تتحول بالتربية الى ضوابط ذاتية تعطى للانسان من داخله الضوء الأحمر أو الأخضر فيكون التصرف فى الموقف المحدد أو لا يكون . ولا نعرف مجتمعا واحدا غابت عن حياته القيم والمثل العليا ، بل لا يمكننا تصور امكانية تكوين الجماعات البشرية فى أبسط صورها كالأسرة دون أن تكون هناك دعامة خلقية .

وامتلاك مجتمع بعينه لرصيد من القيم ، لا يمثل بذاته - مهما ارتفع شأن هذا الرصيد - أهمية بالنسبة لعملية تطويره وتقدمه طالما لم يتحول هذا الرصيد الى سلم قيمى تلتزم به كل الأطراف المشاركة فى عملية بناء الانسان . ولنتأمل عبارة الشيخ محمد عبده أثر عودته من زيارة لانجلترا وما انطوى عليه من دلالة : لقد ذهبت الى انجلترا فوجدت مسلمين بلا اسلام ثم عدت الى مصر فوجدت اسلاما بلا مسلمين . فماذا جرى ، والاسلام يمتلك باعتراف مفكرى الغرب ، أنبل القيم وأرفعها ؟ الذى جرى هو اننا اكتفينا بالكلام عن قيمنا والتعبير عنها بألفاظ رنانة أو وضعها فى تعاويذ وأحجبة ربما حفظتنا من الشرور والآثام . أما أولئك الذين بهر بهم شيخنا فقد نجحوا فى اقامة حياتهم على اساس من سلم قيم متسق تحولت قيمه الى واقع معاش والى ضوابط ذاتية يصدر عنها الأفراد فى القول والعمل . والدلالة التى تكمن فى العبارة السابقة هى ان التزام أفراد مجتمع بمجموعة من القيم كائنا ماكان مصدرها ، يمثل العامل الأساسي فى استقرار الحياة فى هذا المجتمع . ولا يمكن ان يقوم مقام هذا الالتزام والذى لا يتحقق الا من خلال بناء الأفراد خلقيا على اساس من الشروط التى فصلنا فيها القول حتى الآن ، تكليف المجتمع لحفنة من الخطباء ، عبثا يحاولون اقناع الناس بأهمية القيم من خلال المواعظ والكلمات الرنانة .

وبعد تحديدنا للنقاط السابقة والتى لا تزيد عن مجرد علامات على

طريق ، تقع مسئولية شقة وتعبيده على عاتق افراد كل مجتمع ، ينحصر اهتمامها فيما يأتى من تحليل على ابراز مسئولية التربية المدرسية فى عملية بناء الانسان خلقيا .

مسئولية المدرسة فى تشكيل الخلق

١ - الواقع الحالى :

من الضرورى قبل محاولة التعرف على ما ينبغى أن تضطلع به المدرسة من مسئولية فى بناء الانسان خلقيا ، أن نطل على ما يجرى فى واقعها الحالى من أمور وما تقوم به من عمل فى هذا الصدد . وقبل أن نمضي قدما نحو تلمس خصائص واقع المدرسة ، تجدر الاشارة الى أن المعطيات التى سيتم القاء الضوء عليها لا تتعلق بمرحلة تعليمية بعينها وانما تعبر عن واقعنا التعليمى ككل ، من المدرسة الابتدائية الى الجامعة ولسنا بحاجة الى أن نؤكد على عدم اعتبار ترتيب هذه المعطيات وما يرتبط بها من سلبيات واقع التعليم ، ترتيب افضلية ، فربما كان لآخرها خطر اكبر من أولها .

أ) غياب الاطار المرجعى :

رأينا فيما سبق كيف أن احد الشروط الهامة لقيام تربية خلقية فعالة ، هو نجاح المجتمع فى تحديد مضمون القيم المرغوب فيها بوضوح ودقة ثم ترتيب هذه القيم وفق الأهمية النسبية لكل منها فى نسق هو ما نطلق عليه سلم القيم . ويترتب على انعدام هذا التحديد ، كما أوضحنا ، انعدام الاتساق والتكامل بين أدوار المؤسسات التى تشترك بشكل او بآخر فى بناء الانسان خلقيا . والى يومنا هذا ، لم ينجح مجتمعنا بالرغم من المحاولات العديدة فى اعادة النظر فيما بين أيدينا من قيم بهدف تنقيتها وتحديد مضامينها وترتيبها بما يخدم احتياجات مجتمعنا الحاضرة وتطلعاته فى المستقبل .

ولقد ترتب على غياب هذا المرجع القيمى أن بقيت مؤسساتنا التعليمية حبيسة مجموعة من القيم والمثل العليا توارثتها

أجيال المربين . ولقد كان من الطبيعى فى مثل هـــذه الظروف ، أن تستمر القيم والمثل العليا التى تنتشر فى ثنايا موضوعات المواد الدراسية ذات الطابع الثقافى دون تغيير يذكر وذلك بالرغم من تغير النظام السياسي أكثر من مرة وبالرغم ممـا ارتبط به من التغيرات فى الأوضـاع الاقتصادية والاجتماعيـة . واذا كانت قيم المدرسـة لم تعرف اعادة النظر الشاملة فان ذلك لا يجب أن يحجب عنا ما بذلـه وما يبذله المربون المصريون من جهد لصبغ المقررات الدراسـية بروح التطور الذى يمر به المجتمع ولكن هذا الجهد لا يمكن أن يقوم مقـام المراجعة الشاملة التى ألمحنا اليها . فكتب القراءة اليوم تعالج عـلى سبيل المثال ، موضوعات وقضايا وليدة الساعة ، ولكن مواكبة محتوى هذه الكتب للمتغيرات الحادثة لا يستطيع اخفاء حقيقة أن النسـيج القيمى الذى تستند اليه فى نهاية الأمر ، يحتفظ بخصائصه القديمة : فالعمل اليدوى لا يزال أقل درجة من العمـل الذهنى ، والمرأة أقـل شأنا من الرجل ، والصبر فضيلة حتى ولو كان على ضيم ، الى غـير هذا وما اكثره .

واذا كانت التربية المدرسية عندنا تفقد كثيرا من النور نتيجـة لغياب السلم الذى ينتظم قيم المجتمع ، فانها تظل ، مع علم القائمين على أمرها بخطورة ذلك ، غير قادرة على أن تغير من الأمر شـيئا ومعنى هذا أننا بصدد مشكلة تمتد آثارها السلبية لتحد من فاعليـة التربية المدرسية ومع ذلك تظل مفاتيح حل هذه المشكلة خارج المدرسة تستحوذ عليها السلطة السياسية العليا .

وحتى النتـائج التى تحققها التربية المدرسـية وهى تستضىء برصيدها المتوارث من القيم ، تفقـد كثيرا من اهميتهـا تحت تأثير الاتجاهات السلبية بل والمضادة التى تروج لها أطراف التربية اللامدرسية ففى غيبة المرجع الذى تحتكم اليه كل الأطراف المشاركة فى تشـكيل الانسان ، لا مفر من أن تتعارض الأدوار وتتناقض القيم ومن ثم تلاشي النتائج المحققة بعضها البعض . وينعكس كل هذا على الأفراد فنراهـم وقد اختلط الأمر عليهم فاذا بهم يتوزعون بين الاختيارات المتعارضـة ويتأرجحون فى سلوكهم من النقيض الى النقيض . والأمثلة على تعارض الأطراف المشاركة فى تشـكيل خلق مواطنيها ، كثيرة ؛ فعلى حين

تجتهد التربية المدرسية فى تأصيل قيمة الادخار عن طريق عمل حساب للمستقبل وما ينطوى عليه من ضرورة تحسين ظروف الانسان الماضية وكذلك لما ينطوى عليه من أمور طارئة ، نجد فى مقابل ذلك جهدا يدعم لدى النشء قيما مضادة يتمثل فيما تسمح به أجهزة الاعلام من بث للاعلانات التجارية والتى تنمى وتستحث الاتجاهات الاستهلاكية . وعلى حين تؤكد بعض الكتابات على قيمة مساواة المرأة بالرجل فى كافة الحقوق والواجبات وتجعل من ذلك مقوما هاما من مقومات المجتمع الذى نسعى الى بلوغه ، نجد النقيض من هذا تماما فى كتابات أخرى تدافع عن سيادة الرجل وتفضله عن المرأة التى قد توصف أيضا بنقصان العقل . وما أكثر ما يضطر الأفراد الى التصرف بوجهين فى الموقف الواحد اذا ما تم فى ظرفين مختلفين ؛ ولنتذكر ذلك الشاب الريفى الذى يقيم فى المدينة من أجل الدراسة فيضطر ، مجاراة لأصدقائه ، الى التردد على دور اللهو وتمضية السهرات الصاخبة ، فاذا به فى قريته لقضاء عطلة الأسبوع لا ينقطع عن أداء الفرائض الخمس بمسجدها .

ب) ندرة الممارسات المرقية للخلق :

واذا كنا حتى الآن فى تحليلنا مازلنا بأبواب التربية المدرسية ، فاننا سنحاول فيما يلى أن نخطو أول خطوة لنا داخل واقعنا التربوى للتعرف على الخصائص التى يجدر القاء الضوء عليها . وقبولنا التسليم بأن تشكيل الخلق على أساس من قيم ومثل عليا محددة لا يتم الا من خلال مواقف حقيقية تسمح للنشء بممارسة السلوك الذى يرتبط بهذه القيم والمثل ويسمح لهم أيضا بالتعرف على النتائج المترتبة على سلوكهم، يلزمنا بقبول عدم امكانية قيام مؤسساتنا المدرسية بأى نوع من التربية الخلقية نظرا لاختفاء مثل هذه المواقف منها . ولا نبتعد عن الحقيقة حينما نقول اختفاء بدلا من ندرة ؛ فما تقوم به مؤسساتنا من عمل تربوى ينحصر كلية فيما تسعى اليه من شحن أذهان تلاميذها بكميات من المعارف والمعلومات المجردة والتى تتبخر من رؤوسهم بمجرد ادائهم الامتحان . أين المواقف التربية التى تسمح لطفل المدرسة الابتدائية اليوم بممارسة عمل ينمى لديه قيمة بعينها ؟ اننا لا نكاد

نذكر موقفا واحدا من هذا القبيل فى مدراسنا الرسمية ، وربمـــا كان الحال أفضل بعض الشيء فى المدارس الخاصة الأجنبية والتى تســمح امكاناتها لها بالمحافظة على بعض التقاليد التربوية . ان ما تعرفـــه مؤسساتنا التعليمية من مثل هذه المواقف ينحصر فى بعض الممارسات الفولكلورية والتى لا تســهم من قريب أو بعيـــد فى دعم أطفالنـا خلقيا ، بل قد تؤدى الى نتيجة معاكسة تماما بما قد تبثه فى نفوسهم احيانا كثيرة من قيم سلبية . فطابور الصباح اذا ما وجد له فنــــاء ينعقد فيه - وما أندر الأفنية فى مدارس اليوم - لا يمثل موقفا تربويا يسمح بتأصيل النظام كقيمة فى نفوس الصغار كما يتصـــور البعض ، وذلك للسبب البسيط أنه ينعقد دون ان يفهم الصغار أهمية ذلك ودون معرفة لما يترتب على عدم انعقاده من نتائج ومن ثم يتحول الى مجموعة من الطقوس والحركات الاستعراضية المسلية والهتافات المجلجلة .

والممارسات التى تتم داخل المدرسة وما أندرهـــا كتزيين جدران الفصل بالصور واللوحات وما شابه ذلك ، لا يمكن أن تمثـــل مواقف تربوية يتشرب من خلالها الصغار قيما كالتعاون والتذوق الجمـــــالى والنظام والطاعة وغيرها ، كما يتوقع منهــا ، وذلك لأن الشـــاغل الأساسي من وراء ما يتمه الصغار من عمـل هو الاستحواذ على اعجاب وتقدير الزائرين للفصل من موجهين ومسئولين ، يدرك الصغـــار كل هذا بحسهم الذى لا يكذب .

وماذا يتبقى بعد ذلك ؟ المعلم وما يمكن ان يجسـده من قيم بسلوكه افعاله ؟ وأين له الاقتراب من مثل هـــذه الغاية وهو مطحون بظروف عمل لا ترحم يعرفها من يعملون ومن لا يعملون بالتعليم ؟

وفى الجامعة وخاصة الاقليمى منهـــا ، اين تلك المواقف التى تسمح للشباب بتقبل قيم مجتمعه ومثله العليا ليحولها بقناعة ورضـــا الى التزام يأخذ به نفسه فى مواقف الحياة المختلفة ؟ وليس الحـــال هنا بأفضل من الحال هناك ، فجامعات الأعـــداد الكبيرة تفتقر الى ابسط المقومات التى تلـزم لقيام مواقف تربوية يتشكل من خلالها النشء ، كيف لمئات من الشباب تحشر حشرا فى قاعات سيئة التهوية والتجهيز ، ان تنشأ بينها علاقات ايجابية وأن ترتبط بأساتذتها بوشائج من نفس

النوع ؟ والشيء الوحيد الذى يربط شـبابنا بمؤسسات التعليمية هـو ضرورة الحصول على اللقب الجامعى وليس من طريق اقصر الى تلك الغاية من العكوف على حفظ الدروس والاستعداد ليوم الحساب أو الامتحان ، اما ماعدا هذا من أمور فلا وزن له ومن ثم تزداد شـكلية ما تبقى من ممارسات ورثتها الجامعات عن ماضيها التليد . وفى مثـل هذه الظروف ، يصبح من المنطقى ان يدير الشـباب الذى يبحث عن ذاته ، ظهـره لتلك الممارسـات التى لا روح فيها ليتجه بحاجته الى التنظيمات التى لا تخضع لهذا المنطق كالجماعات الدينية والسـياسية والتى تتوفر له الفرصـة فيها كطرف مشـارك فى مختلف نشـاطاتها وتحركاتها .والشباب الجامعى لا تجذبه المواقف المصطنعة ولا الممارسات الشكلية والتى قد تنجح جزئيا فى تكوين بعض الاتجاهات لدى النشء فى سن مبكرة ، وانما تشده وتستاثر بعطائه الخلاق ، المواقف الحقيقية والتحديات الوطنية . وجامعاتنا تستطيع - فى ظروف عمل افضـل من تلك التى تسود اليوم - أن توفر للشباب فرصا تسمح له باسـتثمار طاقاته فى مجابهة بعض مشكلاتنا وما اكثرها . وهل هناك افضل من مثـل تلك الفـرص ، مواقف تربوية يتشرب من خلالها الشـباب قيم مجتمعه ومثله العليا ؟ ان شيئا من هذا لايمكن ان يتحقق الا اذا عادت للجامعة روحها المفقودة فتمضي الى وجهتها الحقيقية : أداة بنـاء للانسان يتشكل بفضل ما يتيسر له فيها من خبرات وممارسات وانشطة ، عقلا وخلقا وبدنا .

جـ) تربية خلقية لفظية :

والجهد الأساسي الذى تقوم به مؤسساتنا التعليمية بهدف تشـكيل النشء خلقيا ، يتمثل فى تضمين الخطط الدراسية بعض المـواد التى تستهدف تعليم النشء اهمية الفضائل والتمسك بالقيم والمثل العليـا . وتاتى مادة الدين على راس المواد التى تتجه هذه الوجهة كالتربيـة الوطنية والمجتمع العربى . ولا يلغى هذا بالطبع ما يمكن ان تبثـه المواد الأخرى من قيم فى نفوس الصغار بطريقة غير مباشرة ؛ فاحدا لاينكر ان ما تعالجه موضوعات كتب القراءة على سبيل المثال ، يعـلى من شان قيم دون أخرى وهكذا ، ولكن هدفها يظـل بالرغم من ذلك

تعليم القراءة وحسن التعبير وهو ما يسعى اليه ويتكفل به من يقوم عليها من معلمين ٠

وبالرغم من ان تدريس الدين يهدف مباشرة الى تشكيل الخلق او ترقيته ، فان اسلوب التدريس لا يختلف عن ما يتبع فى بقية المواد الدراسية ٠ فمدرس الدين يحدث صغاره ويحكى لهم عن الفضائل والقيم ويروى لهم قصصا عن السلوك النموذجى الى غير ذلك من الوان التلقين كمساعدتهم فى حفظ بعض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة اذا كانوا مسلمين وبعض اقوال السيد المسيح اذا كانوا من المسيحيين ٠ ويجتهد الصغار جميعا فى حفظ ما يلقنونه ، وحينما ياتى آخر العام يثبتون قدراتهم فى الحفظ والتذكر ، وعندما يبدأ العام الجديد ينسون تماما ما لقنوه فى العام الماضي استعدادا لاستقبال المقرر الأرقى ٠ وحتى مجرد هذا اللون من التثقيف الدينى الذى يمكن لهذا النمط من التدريس تحقيقه ، لا يحصل عليه الصغار نظرا للصعوبات الكثيرة التى تعترضهم فى فهم المعانى والدلالات التى تكمن فى الآيات والأحاديث والأقوال ، والتى قد يستغلق فهمها عل ىالمعلم ذاته ٠ اضف الى ذلك ما يرتبط بالموقف الذى تتم فيه حصة الدين من اجراء سلبى يولد آثارا سيئة فى نفوس الصغار ؛ فالتفريق الذى يتم فى حصة الدين بين المسلمين والمسيحيين ، يمثل اجراء سلبيا تبذر فيه بذور التفرقة فى سن لا يكون الصغار فيها قادرين على فهم المبررات الى ذلك ، فلا يستقر فى وجدانهم من اثر ذلك الا ان الدين عامل تفرقة وليس عامل توحيد وتقريب بين البشر ، وهو أمر يناقض حقيقة ووجهة الاديان ، ولسنا بحاجة الى الحديث عما يمكن أن يترتب على ذلك من آثار معطلة للوحدة الوطنية فى المستقبل ٠

وربما اثارت الملاحظة السابقة دهشة البعض فتساءل : وهل من الممكن أن نعلم المسيحيين والمسلمين الدين فى ذات الوقت وفى نفس المكان ؟ نعم نستطيع ذلك ، اذا ما كان هدفنا تشكيل الصغار على أساس من القيم والمثل التى لا يختلف على رفعتها وأهميتها بالنسبة لسلوك البشر اثنان ٠ نعم بامكاننا ذلك اذا ما قصدنا الى تحويل القيم والمثل العليا التى يحرص عليها الاسلام كما تحرص عليها المسيحية ،

الى ضوابط ذاتية أو الى سجايا خلقية تحكم الفعل والقول . فالاتفاق بين جميع الأديان تام حول القيم التى تمثل الأساس الضرورى لحياة بشرية يسودها العدل والحرية ؛ فلا أحد يختلف حول قيمة الصدق فى القول ، الاخلاص فى العمل ، الأمانة مع الغير ، التسامح ، ... الخ ، وكلها من مقومات التربية الخلقية التى تصلح لبناء أجيال فاضلة .

وتربية مدرسية تسعى لتحقيق مسـئوليتها الخطيرة فى تهيئة النشء لحياة مستقبلة أساسها التضامن والتلاحم بين أفراد المجتمع على اختلاف طوائفهم وانتماءاتهم الدينية وغيرها ، ليس أمامها خيار افضل من أن تجعل نقطة البداية لتربيتها الخلقية . هذا الرصيد المشترك من القيم والمثل العليا بين الأديان المختلفة ، ولا يعنى هذا بالطبع اهمال الفروق التى تمايز بين الأديان وانما يعنى ارجاء الاهتمـام بها الى مرحلة عمرية يكون فيها الناشئة على مقدرة من فهم ضرورة القيام بذلك لكل فريق على حدة .

د ـ تحول الوسائل الى غايات :

واخطر ما تتعرض له مؤسساتنا التعليمية اليوم من انحراف ، يتمثل فى تحول الكثير من الوسائل التى كانت تستعين بها فى الأصل للوفاء بمسئولياتها ، الى اهداف تستنفذ طاقاتها وتستقطب جهودها فى دروب فرعية تباعد بينها وبين وجهتها الأساسية . ولسـنا هنا بصدد استعراض مختلف الوسائل التى عرفت هذا المصير ، فذلك أمر يطول وانما نخص باهتمامنا واحدة من بين هذه الوسـائل ، تمثل اليوم الهدف النهائى لعملية التعليم عندنا وهى : الامتحان بشكله الحالى . وفى الأصل كان الامتحان وسيلة تستعين بها المؤسسات التعليمية فى تقويم ما يحققه الدارسون من تقدم ومن ثم التعرف على ما يعترض طريقهم من صعوبات حتى يمكن مساعدتهم للاسـتمرار فى التعليم . ونسـتطيع أن ندرك الهـوة التى تفصـل بين هـذه الوظيفـة الأساسية للامتحان كوسـيلة وما يمثـله الامتحان اليوم فى واقعنا التعليمى . لقد تبدلت وجهة الامتحان الأصلية بالمعنى الذى حددناه ، تبدلا تاما ليتحول بفضل ذلك من وسيلة الى هدف يستقطب ويستبد

بجهود كل من لهم صلة بالتعليم ، يتساوى فى ذلك التلاميذ والمعلمون وأولياء الأمور . فمعاناة الصغار فى الحفظ والاستظهار طيلة العام ، عمل محكوم فى نهاية الأمر بالخوف من هذا الشبح اى الامتحان الذى يتحدد على اساسه المستقبل ليس فقط فى مجال التعليم وانما ايضا فى مجال الحياة . وسلطان السيد « الامتحان » على المعلمين ليس بأقل من ذلك شأنا ، فهم ايضا يعملون له الف حساب ، فتقويم عملهم فى جزء كبير منه على ضوء ما يحرزه تلاميذهم من نتائج . بل ان الاستعدادات والجهود التى تبذل للاعداد له وضمان انتظامه : اقامة السرادقات ؛ توفير الأدوات والمعدات ؛ تشكيل لجان الملاحظة والمراقبة والتصحيح ؛ الى غير ذلك ، تفوق كما وكيفا ما يبذل طيلة العام الدراسي من جهد وعمل .

والنتيجة الخطيرة التى تولدت عن ذلك الانحراف ، تتمثل فى اختفاء كل الانشطة والخبرات والمواقف التربوية ، وانحصار عملها الاساسي فى تلقين النشء بعض المعلومات والمعارف المجردة او اكسابه بعض المهارات العملية ، وفى كلتا الحالتين يلزم التدريب لامكانية ممارسة عمل منتج . وحتى هذه الوظيفة المحدودة ، تتعثر اليوم مؤسسات تعليمية كثيرة فى تحقيقها ، وذلك نتيجة لاستئثار منافسها الخطير الذى تولد عنها أصلا (الدروس الخصوصية) بنصيب الأسد فى هذا العمل التلقينى . فمما لا شك فيه ، تمتلك تلك المدرسة الموازية ذات المصروفات (الدروس الخصوصية) ظروفا افضل للقيام بعمليات التحفيظ والتمكين والتثبيت ، وهو ما تفتقر اليه مؤسساتنا ذات الكثافات العالية .

ولا يمكن تفسير تقلص او اختفاء الأنشطة والممارسات المرقية للخلق من مدارسنا ، بمعزل عن انحراف الامتحان عن وجهته الاصلية واستقطابه الجهد كما أوضحنا ، وذلك لا يعنى بالطبع انعدام الأسباب الأخرى . فلم يكن من الممكن ان يتحول الامتحان عن وجهته الاساسية الا مع غيبة مبدأ المراجعة المستمرة والشاملة لما يحقق من نتائج فى ضوء الأهداف المرجوة . ولم يكن من الممكن عدم الأخذ بهذا المبدأ الا اذا كانت الأهداف الموضوعة غير حقيقية ، الى غير ذلك من الاسباب التى

يسلم بعضها للبعض الآخر لنصل الى مفتاح كل ذلك كما سبق ان اوضحنا فى بداية هذا الفصل . فما نحاوله فى هذا الموضع هو تقرير واقع تعرفه مؤسساتنا التعليمية بهدف ابراز سلبياته والتى يلزم الوعى بها حينما نعكف على الاصلاح .

وفى ظروف عمل تحكمه الضرورات المتعلقة بالاستعداد والاعداد للامتحان كما اوضحنا ، يصبح من المتعذر ان لم يكن من المستحيل على المعلم الاقتراب من دوره التربوى الخطير كقدوة تعكس السلوك الأمثل فى كل موقف . وما الذى يدفعه لتجشم مشقة مثل ذلك وما الطائل من ورائه ، طالما كان التقويم لعمله لا يأخذ فى اعتباره الا ما افاد به تلاميذه من معلومات مدرسيه ؟ فكل ما يهم المعلم هو الانتهاء من المقرر فى الموعد المحدد ، اما ما عدا هذا من نشاطات فلا وزن ولا يستأثر من وقته بشيء . وفى مثل هذه الظروف تختفى وحدة اعضاء هيئة التدريس فى كل مؤسسة ومن ثم يتفتح الطريق امام التعارض فى وجهات النظر والتفسيرات التى قد يزود بها بعض المعلمين تلاميذهم حينما يسألون عن بعض ما يؤرقهم من مشكلات وحينما يسمح الوقت بهذا . وتضيع وسط ذلك كله فاعلية المحاولات التى تسمح ظروف بعض المعلمين القيام بها بهدف تعديل سلوك تلاميذهم .

هـ ـ التقويم الجزئى :

من المعروف ان من الزم الأمور لضمان فاعلية ما تؤديه المؤسسات بمختلف انواعها من عمل ، مراجعة النتائج التى يتم تحقيقها فى ضوء الأهداف الموضوعة . وبدون هذه المراجعة يستحيل التعرف على ما تم انجازه من عمل اقترابا او بعدا من الأهداف التى يرجى بلوغها . وحينما تهمل مؤسسة اخضاع ما تحققه من نتائج للمراجعة المستمرة والشاملة ، فهناك عدة احتمالات لذلك :

ـ وأول الاحتمالات القريبة يتمثل فى عدم جدية الأهداف الموضوعة ، الأمر الذى يعنى انها وضعت للاستهلاك المحلى او لمجرد الدعاية .

- اما الاحتمـــال الثـــانى فيتمثل فى عدم امكانية او فى صعوبة القيام بتقويم النتائج المحققة ، وذلك لتعـــذر وجـــود اداة لها صلاحية القياس لهذه النتائج ٠

- وثالث الاحتمالات يعبر عن قيام العمل فى المؤسسة المعنية على الارتجال وعدم التخطيط اى دون اخـــذ فى الاعتبـــار للمعرفة العلمية المتاحة التى توضح افضل الأساليب والأدوات لتنظيم العمل والجهود والامكانات للحصول على افضل النتائج ٠

والمتامل لأهداف مؤسســـاتنا التعليمية على اختلاف مستوياتها ، يلاحظ ان من بينها بل وفى مقدمتها هدف : تشكيل النشء خلقيا على اســـاس من قيم مجتمعنا ومثله العليا ٠ ولكننا ننظر الى ما توفره هذه المؤسسات من وسائل لبلوغ هذا الهدف وما تخصصه من ادوات لتقويم ما يتحقق من نتائج فى هذا الصدد ، فاننا لا نكاد نعثر على شيء من هذا كله ٠ ولقد سبق ان راينا كيف تخلو مؤسساتنا التعليمية من وسائل ترقية الخلق تماما ، وهى فوق ذلك - نتيجة منطقية للأوضاع التى حللناهـــا آنفا - لا تعرف الا وسيلتين لتقويم عملها : تقارير المفتشين (الموجهين) ، والامتحان ٠ ولسنا بحاجة هنا ان نعيد القـــول فى صـــلاحية هاتين الأداتين ؛ فما تظهره تقارير التفتيش لا يزيد عن كونه وصـــفا لموقف مصطنع ابعد ما يكون عن الحقيقة ، واما ما تقيسه الامتحانات فهو كم المعلومات المختزنة حتى لحظة ادائه ٠

فعلى اى من الاحتمالات الثلاثة السابقة ، نستطيع الاستناد فى تفسير غياب كل اداة لتقويم ما يتحقق من هدف تشكيل النشء خلقيا ؟ ربما كان الاحتمال الأول هو الأقرب الى الصواب ، وذلك اعتمادا على حقيقة بســـيطة لامناص من قبولها وهى التى تجعل من بين مؤشرات جدية اختيار هدف بعينه وصدق الارادة والعزم على تحقيقه ، توفير الوسائل الامكانات التى تلزم لبلوغ هذا الهدف ٠ فـــاذا كنا جادين فى ان نجعل من بين اهداف مؤسساتنا التعليمية او من بين وظائفها الرئيسية: تشكيل النشء خلقيا ، كان لزامـــا علينـــا امداد هذه المؤسسات بكل ما تتطلبه مسئولية الوفاء بهذه الوظيفة من امكانات مادية ومعنوية وبشرية ،

ويدخل ضنمن ذلك بالطبع أدوات التقويم ذات الصلاحية فى قياس ما يتم انجازه . وترجيحنا الاحتمال الأول ، يستند فوق ما تقدم ، الى ان الاحتمالين الأخيرين يصعب قبولهما فى ظروف عمل مؤسساتنا التعليمية الراهنة . فتلك المؤسسات تمتلك بالفعل ثروة بشرية من الكوادر المتخصصة فى كافة المجالات التربوية ، كوادر من الفنيين والمتخصصين والخبراء لا تمتلك فحسب المعرفة العلمية المتعلقة بالأفرع التى تهتم بها وانما تعرف فوق ذلك السبيل الى الافادة من هذه المعرفة وتوظيفها لخدمة قضية تطوير التعليم عندنا ؛ الأمر الذى يتعذر معه قبول الاحتمال الثالث وكذلك يعمل بهذه المؤسسات كثرة من المربين الذين يعرفون ويجيدون استخدام أدوات القياس ذات الصلاحية فى تحديد السمات الخلقية : الملاحظة فى المواقف الحقيقية ، الأدوات المقننة (سسيومترى) ؛ مما يجعل الاحتمال الثانى صعب القبول .

وخلاصة القول ان مؤسساتنا التعليمية لا تقوم ، بالرغم من احتضانها لهدف بناء النشء خلقيا ، بما يترتب على هذا الهدف من عمل . أما السبب الأساسي فى ذلك ، فلا يمكن ان يكون مجموعة السلبيات واوجه القصور التى القينا عليها الضوء فيما سبق ؛ فهذه السلبيات تظل ، برغم مسئوليتها فى شل حركة مؤسساتنا التعليمية ، نتائج لأسباب أبعد منها . ومعنى ذلك ان تخليص هذه المؤسسات من سلبياتها ليس الا خطوة تعتمد فاعليتها فى عودة الحياة الى هذه المؤسسات ، على ضرورة انهاء الاسباب الحقيقية للمشكلة . وانهاء هذه الأسباب يعنى استبعاد كل هدف لا تكمن وراءه ارادة صادقة ومخلصة لتحقيقه ، وهو عمل من صميم مسئولية السلطة السياسية العليا فى المجتمع .

٢ - بين الواقع والممكن :

وبعد تعرفنا على أوجه القصور والسلبيات التى تكبل حركة مؤسساتنا التعليمية لتختفى منها امكانية الاسهام فى تشكيل النشء خلقيا ، يمكننا الآن تلمس بعض الملامح للدور الذى يمكن لهذه المؤسسات القيام به فيما لو تغيرت الظروف الحالية . ولابد لنا من تذكر الحقيقة البسيطة التى تقضي بأن دور المدرسة فى هذا الصدد ، يستمد فاعليته

ويعتمد فى نتائجه على توفر الظروف الموضوعية التى يلزم تاكيدها على مستوى المجتمع كله ، وقد سبق ان فصلنا القول فيها . فاذا ما فرضنا ان هذه الظروف قد توفرت بالفعل ، فمن المتوقع أن يستند عمل المؤسسات التعليمية الى المقومات الآتية .

(أ) توفير البنية الأساسية التى تلزم لعملية بناء الانسان بناء متكاملا فى كل جوانبه . ويعنى ذلك تحقيق التوازن بين اعداد المتعلمين وامكانيات الأماكن التى يتعلمون فيها من قاعات درس ومعامل ومكتبات واماكن قضاء وقت الفراغ وأماكن ممارسة الهوايات والأفنية والملاعب والحدائق الى غير ذلك مما عرفته مدارسنا فى الخمسينات . ويعنى ذلك ايضا ، تحقيق التوازن بين اعداد المتعلمين واعداد أعضاء هيئة التدريس بشكل يسمح بأن تنشأ علاقات انسانية ومباشرة بينهم . كما يتضمن توفير البنية الاساسية أيضا ، اعادة بناء المناهج التعليمية لكل المراحل على أساس من احترام مبدأ جعل الأنشطة والممارسات المرقية للخلق ، جزء أصيلا فى صلب المنهج ، تتوفر له الجهود والامكانيات والوقت اللازم .

(ب) تحقيق وحدة الفكر التربوى لأعضاء هيئات التدريس على اختلاف مستوياتها ، وذلك عن طريق مراجعة برامج اعدادها بشكل يسمح بالتعرف والتقبل عن رضا واقتناع لسلم القيم الذى يكون المجتمع قد اتفق عليه . وتتحقق هذه الوحدة ايضا عن طريق اشراك المعلمين فى كل المراحل ، مشاركة فعالة وحقيقية فى : اختيار وصياغة الأهداف التربوية ، تحديد اساليب ووسائل تحقيقها ، مراجعة النتائج التى تتحقق فى ضوء الأهداف المرجوة .

(جـ) تاسيس عملية تقويم العائد التربوى على مبدأ : ضرورة تقويم النتائج التى تتحقق فى ضوء كل الأهداف الموضوعة ، أى ضرورة التمييز الواضح فى هذه النتائج بين نصيب كل هدف على حدة . ويعنى ذلك بالضرورة انسحاب اداة التقويم الحالية (الامتحان) ، ولقد عرفنا فيما سبق الى اى مدى تذهب صلاحيتها ، لصالح اداة تقويم جديدة او اكثر تمتد صلاحيتها الى قياس كل الجوانب التى يوكل الى التربية تنميتها .

(د) استبعاد التصـــورات القديمة لطبيعة الطفل والتى كانت تسلم بوجود خصائص معـطاة له بحـكم مولده ، والتاكيد على حقيقة الانسان عند مولده والتى لا تزيد عن مجرد القابلية المطلقة - لا يحد منها الا امكانيات كيانه العضوى والبيولوجى - للتعلم . واتفاق المعلمين على المنطلقات التربوية الأساسية ، لا يعنى بالطبع انعـدام اختلاف وجهات نظرهم فيما يتعلق بالأساليب والأدوات والطرق التى يلجأون اليها . فسواء اقتنع المعلم بأن : الخلق يتشكل عن طريق اسـتبدال مثيرات السلوك الطبيعية بمثيرات صناعية تؤدى الى نفس السلوك ، كما فى راى مدرسة الارتبـــاط الشرطى ؛ أو اقتنع برأى بعض علماء النفس السلوكيين من أن السمات الخلقية تعكس ما يسود لدى الانسان من عواطف تجاه الأشياء والأشخاص والمواقف ؛ او تبنى وجهة نظـر مدرسة التحليل النفسي فى ان خلق الانسان هو الأنا الأعلى الذى يمثل سلطة المجتمع بأوامره ونواهيه والذى تشكل نواته الأولى سلطة الأب ، فلا بد فى النهاية ان يكون الاتفاق تامـــا حول الحقيقة البسيطة التى لا يجب أن تضيع وسط كل هذا وهى : ان القيم والمثل العليا لا يمكن ان تتحول الى سجايا خلقية أو ضوابط ذاتية للسلوك الا عن طـريق مواقف حقيقية تترجم فيها القيم الى سلوك يمارسه الناشئة ويتعرفون على نتائجه . وهذا بالتحديد ما عنيناه بوحدة الفكر التربوى للمعلمين، فلا يمكن ان تعنى الوحدة أن يكون المعلمون نســخا مكررة لا تمـايز بينها ، وانما تعنى الوحدة انعدام التناقض مع احترام اختلاف وجهات النظر . واتفاق المعلمين حول حقيقة أن الانسان يولد وليس لديه طبيعة معطاة ، يترتب عليه بالفعل نتائج كضرورة تغيير علاقة المعلم بالمتعلم بما يسمح للأخير بأن يكون له دور فعال فى عملية تشكيل ذاته ، وضرورة العدول عن الأحكام القطعية والنهائية والثقة بامكانية تعديل خصائص الانسان وسماته فى كل لحظة ، ولكن كل ذلك لا يلغى حرية المعلم فى اختيار ما شاء من الأساليب والأدوات التى تمكنه من تحقيق اهدافه من عملية التعليم .

وقد يبدو كل هذا طموحا بعيد المنال ، ولكن الحقيقة أنه لا يمكن الرضا باقل من ذلك ، فالعمل يؤدى كما يجب ان يؤدى والرضا بأنصاف الحلول معناه ضياع لأموال تنفق بلا طائل ، ومعناه تبديد ثروة بشرية

هى اثمن ما يملك المجتمع . وهل حاجة مجتمعنا الى مواطنين يؤثرون غيرهم على انفسهم ، ويؤدون عملهم باتقان ، ويتمسكون بالصدق فى كل مقام ، ويلتزمون بالأمانة عن قناعة ورضا ، الى غير ذلك من القيم والمثل العليا التى ناضل من اجلها الانبياء والمصلحون ، هل حاجة مجتمعنا الى مواطنين بهذه الخصال بأقل من حاجته الى مواطنين يتقنون أداء عمل ما أو يمتلكون كما من المعارف والمعلومات المجردة التى لا يعرفون كيف يفيدون منها فى اغلب الحالات ؟

مراجع الفصل السابع

١ - سعيد اسماعيل على : **دراسات فى التربية والفلسفة** ، عالم الكتب ١٩٧٢ .

٢ - عثمان امين : **الجوانية - اصول عقيدة وفلسفة ثورة** ، دار القلم ١٩٦٤ .

٣ - عبد المتعال الصعيدى : **السياسة الاسلامية فى عهد الخلفاء الراشدين** ، دار الفكر العربى الطبعة الأولى ١٩٦٢ .

٤ - فينكس ف . هـ : **فلسفة التربية** ، ترجمة د / محمد لبيب النجيحى القاهرة - ١٩٦٥ .

٥ - هنرى برجسون : **منبعا الاخلاق والدين** ، ترجمة د / سامى الدروبى ، د / عبد الله عبد الدايم ، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر ١٩٧١ .

المراجع الأجنبية

1 — Durkheim. E : **L'Education Morale,** P.U.F., Paris 1963, 1 ére éd. 1934.

2 — Chateau J : **Les Grands Pédagogues,** P.U.F. 4 ère éd. Paris 1969.

3 — Roussean J. J : **Emile Ou De L'Edusation,** Edition Sociales Paris 1958.

الفصل الثامن

ترقية البدن ورعايته

الجسم بين التكريم والتحقير :

لقد كانت العناية بسلامة أجسام الصغار وتوفير الظروف الصحية المناسبة للنمو السليم ، من أول الأمور التى أولتها التربية المنظمة أهمية خاصة . نجد هذا فى مدارس الاغريق والتى شكلت الرياضة البدنية فيها المحور الأساس لعملية التربية . بل لقد كان التكوين الجسمى المتسق المتكامل ، فضيلة من بين الفضائل التى يسعى الأفراد لبلوغها . ولقد جعل اليونانيون من شعارهم : العقل السليم فى الجسم السليم ، مبدأ تستند اليه الأنشطة والممارسات التربوية . وبلغ حرص المربين والحكماء وقتئذ ، على ابقاء الجسم نشطا ويقظا أثناء التعلم ، حد اعطاء الدروس أثناءالسير على الأقدام فى الحدائق والمتنزهات . ولقد كان ذلك كله ، أمرا طبيعيا ، فالمدرسة جزء من الحياة ، فصحبة المعلم لتلاميذه دائمة لا تنقطع وهو قادر على العطاء فى كل المجالات ؛ لقد كان **أرسطو** مربيا للاسكندر الأكبر فلم يكتف بأن يجعل منه فيلسوفا وانما جعل منه فوق ذلك قائدا محاربا ذا قوة وبأس .

بل لقد ذهب الأسبرطيون ، اعداء اليونانيين ، فى حرصهم على المحافظة والعناية بخصائص شبابهم الجسمية ، الى حد اباحة واد الأطفال حينما يولدون بعجز او مرض قد يترتب عليه ضعفهم فى المستقبل . وهذا التدخل المتعمد للتحكم فى الصفات الجسمية للبشر ، يمثل النواة الأولى لما عرف بعد ذلك تحت اسم Euglnikue أو المحافظة على الأعراق والسلالات عن طريق التحكم فى اختيار العناصر التى يسمح لها بالتناسل فيما بينها . ونعرف أن هذا الاتجاه تتبناه الى اليوم المنزعات والدعاوى العنصرية التى تفرق بين الشعوب والأجناس فتعلى من شان البعض وتحط من شان الآخر . ولسنا بحاجة

الى ضرب الأمثلة على ما يترتب من نتائج خطيرة حينما تقع الشعوب تحت تأثير وهم مثل هذه الخرافات ، ولسنا بصدد اصدار حكم هنا على ما كان يفعله الأسبرطيون لتامين صحة أبدان اجيالهم ، وكل ما يهمنا الخروج به مما أسلفنا ، هو ادراك الأهمية الكبيرة التى كانت التربية المنظمة توليها للعناية بأبدان الناشئة ورعايتها . وليس من غير دلالة ان تحتفظ المدرسة الثانوية فى المانيا باسم : Gymnasium وهى كلمة اخذت فى الأصل عن الكلمة اليونانية Gymnase ومعناها مكان ممارسة الألعاب الرياضية أو المدرسة .

واذا كان المصريون القدماء لم يتركوا فلسفة تربوية مكتوبة تسمح بمعرفة ما كان لديهم كما هو الحال مع الاغريق ، فان الدراسات العديدة تثبت كل يوم أن المصريين أولوا التربية البدنية عناية لا تقل عن تلك التى عرفناها لدى الاغريق . وتزخر الآثار بالعديد من الصور والرسوم التى توضح أنواع اللعبات ونوعيات من يمارسها وكلها تثبت دون ادنى شك اهتمام المصريين بترقية أبدانهم واكتساب اللياقة والنشاط من خلال الممارسات الرياضية .

وما عرفته هذه التربية من تطور لاحق لتصل الى ما هى عليه اليوم ، تباين الاهتمام بالتربية البدنية تباينا عظيما ؛ فتارة نجد تربية البدن ورعايته من بين اهداف المؤسسات التربوية وتارة يختفى هذا الهدف تماما ثم لا يلبث ان يعود وهكذا ففى أوروبا العصور الوسطى والتى كانت حضارة الاغريق تمثل روافد ومصادر علمها ، تقلص دور التربية المدرسية ليختفى تماما وتختفى معه العناية والرعاية لأجسام الصغار . ولم يعد للمدرسة آنذاك من عمل الا القيام بتحفيظ المتعلمين النصوص الأدبية والأشعار التى خلفها الاغريق والرومان أيضا .وحينما أراد الكاتب الفرنسي **رابليه** أن يسخر من هذا التعليم عديم القيمة ، جعل الفضيلة الكبرى التى يمتلكها **جارجنتوا** ، وهو احد ابطال رواياته نشأ فى احضان مدارس ذلك العصر ، قدرته على تسميع النصوص التى يحفظها بالمقلوب أى من نهاية النص الى بدايته ، ويفسر اهمال المدرسة وقتئذ العناية بالجسد على أنه سمة تعكس الاعتقاد الذى ساد الفكر المسيحى وروجت له الكنيسة بأن الجسد مصدر للخطيئة ومن ثم

يكون من الضرورى مغالبته وقهره وتحقيره • ويحفظ تاريخ التربية الكثير عن اوضاع واحوال التعليم والمتعلمين فى أوروبا القرون الوسطى• فالمدارس توصف بانها : سجون أو قلاع تكبت فيها تماما حرية المتعلمين فلا تسمح لهم الا بالجلوس ، فى كثير من الأحيان على الأرض ، والتقاط ما يلقى عليهم من دروس كلامية بآذان صاغية • فاذا بهؤلاء المتعلمين خارج اسوار قلاع العلم هذه وكأنهم شياطين تبحث عن تفريغ طاقاتها المحمومة المكبوتة ، وكم من مرة نشب الشجار بينهم وأهالى الأحياء التى يمرون بها ، وكم من مرة أضطرت السلطة فى باريس الى التدخل لفض الكثير من المشاجرات التى كادت تتحول الى ثورات •

ولقد جاء رد الاعتبار للجسد قويا من الجانب الآخر ، ونعنى به الاسلام فكرا وحضارة فكان ما بأيدى المسلمين فى تلك العصور يمثل النقيض مما كان بأيدى الأوربيين • فالتربية فى الاسلام ـ وهو المجال الذى نعنى به هنا ـ تسعى لتحقيق التوازن بين الروح والجسد ، والذى لا تتحقق بدونه وحدة الانسان وسعادته • وترقية البدن والسهر على رعايته هى ـ كما عبر عن ذلك مفكرو الاسلام وقتئذ ـ مسئولية الفرد كما هى مسئولية القائمين على أمره فى نفس الوقت • والنصوص القرآنية والأحاديث التى تؤكد ذلك ، من الوضوح والكثرة الى درجة عدم الحاجة الى استعراض البعض منها فى هذا المقام • فعلى النقيض مما ساد الفكر الأوربى فى تلك العصور ، لا تعارض ان يعيش الانسان الحياة الدنيا طولا وعرضا مستمتعا بما تيسر له فيها من الخيرات وأن يعد نفسه بترقية روحه استعدادا لاستقبال الحياة الآخرة فى نفس الوقت • ولا يتسنى ذلك بالطبع الا بتحقيق التوازن بين حاجات الجسد واشراقات الروح فى وحدة ينعدم معها الصراع الداخلى وتعرف معها النفس الطمأنينة والرضا • ولقد أسهمت هذه المعادلة ـ حينما جعلت منها الدولة الاسلامية أساسا لبناء الانسان فيها ـ بتحقيق نموذج فريد لحياة بشرية لا تضحى فى الانسان بجانب على حساب جانب آخر وانما تؤكد وحدته وتكامل طاقاته • ولقد بدأ النموذج الجديد يشد انظار المفكرين فى اوروبا يستثيرهم لاعادة النظر فيما كانوا عليه من اوضاع وأحوال• واتصال المفكرين الأوروبيين بفكر الاسلام وحضارته، امر لايحتاج الى اعادة القول فيه ؛ فلقد انطلقت أسهامات المسلمين

العلمية تغزوا أوروبا عن طريق الأندلس ، وتوافد الكثيرون من المفكرين الأوروبيين على دور العلم بالأندلس لينهلوا مما كان يتوافر فيها من علم ويلمسوا فى نفس الوقت الانجازات الحضارية التى توفرت للدولة الاسلامية حينما تيسر للانسان فيها توازن الروح والجسد ٠

وبين اليأس مما كانت تعرفه أوروبا من حياة متخلفة ، ضاغطة ، والأمل الذى كان يشرق فى ثنايا النموذج الاسلامى الجديد ، انطلقت العقول فى أوروبا تبحث عن صيغة جديدة ٠ وتتابعت ارهاصات حركة الاصلاح ، متمثلة فى عديد من الكتابات الرافضة للمجتمع القائم المبشرة بمقدم المجتمع الجديد ، والتى كان من بين صانعيها الأساسيين جان جاك روسو ٠ وترجع أهمية روسو الى انه أولى قضية بناء الانسان عنايته الخاصة فجعل منها المدخل لاعادة بناء المجتمع ٠ ولقد هزه ما كان عليه حال التربية فى عصره وكيف حولت الانسان الى أداة ذليلة قانعة مستكينة ، ومن ثم جاءت المبادىء التى أقام عليها تربية تلميذه اميل بمثابة ثورة على الأوضاع التربوية السائدة فى عصره ٠ فعنده ، الجسد ليس شيئا وضيعا وانما لابد وأن ينال الرعاية والتربية اللازمة لنموه ، ولا يمكن أن نهمل تشكيل الحواس وتدريبها فهى وسائل الانسان الى المعرفة والاحاطة بالعالم الخارجى ، ولابد أن يتحرك وينشط الفرد وهو يحاول التعلم وأن لا يقبل الا ما يجربه بنفسه وتثبت أمامه صحته ، فلا يمكن أن يفيد الانسان شيئا ذا بال من تعليم يكتفى فيه بالجلوس والاصغاء لما يلقى اليه من معلمه ، الى غير ذلك من المبادىء التى مهد بها روسو للتغييرات التربوية العميقة التى عرفتها أوروبا بعد ذلك ٠ فلقد كانت أفكار روسو تنتشر يوما بعد يوم لتكسب فى كل مرة أنصارا ولتجد مع الثورة الفرنسية فى نهاية القرن الثامن عشر ، أول فرصة لاثبات أصالتها فى توجيه العمل التربوى ، وان ظل مجال تأثيرها حين ذاك محدودا للغاية ٠

ولم يكن من الممكن أن يتوقف انتشار الأفكار التربوية الجديدة بعد أن اثبتت فاعليتها فى مساندة ايقاع المجتمع الجديد الرافض تماما للمجتمع الذى انحدر عنه الى حد التناقض معه ٠ولقد كانت الاتجاهات التربوية الجديدة بمثابة دعوة الى تحرير الانسان جسدا وروحا بعد

ان طال حرمانه وكبته عبر قرون طويلة . وما النزعة المـــادية التى عرفتها أوروبا مع بداية القرن التاسع عشر والتى مازالت تحتفظ بقوتها الى الآن ، الا تعبيرا عن الحرمان المادى والتحقير من شأن الجســد واهمال تربيته والعناية به فى ظل التربية المسيحية التى سادت القرون الوسطى . بل ان طغيان النزعة المادية واستئثارها بتوجيه حياة الشعوب الأوربية الى اليوم ، لم يستطع بعد محـــو البصمات التى ترسبت فى أعماق هذه الشعوب عن المعاناة والقهر والاذلال ابان القرون الوسطى . وربما انقضت قرون طويلة ، قبل أن تبدأ هذه الشعوب فى البحث عن صيغة جديدة للحياة يتحقق فيها التوازن بين الحاجات المادية والحاجات الروحية للانسان . ويكفى لادراك مدى استبداد هذه النزعة الى اليوم بالناس فى أوروبا ، رؤية ما يفعلونه فى العطلة الاسبوعية - من نهاية عمل الجمعة الى بداية عمل الاثنين - حيث تتحول الطرقات داخـل المدن وخارجها الى كتل بشرية تستخدم شتى وســـائل النقل لتنطلق صوب الغابات والشواطىء والأماكن الخلوية وأماكن اللهو لتســـتمتع بكل لحظة من وقتها ، ويتكرر هـذا المشـهد كل اسبوع كائنة ما كانت حالة الطقس ، فلكل جو جماله ولكل جو وسائل الاستمتاع به .

وبالرغم من أن الدعوة الى رد الاعتبار لتربية البدن والعنايـــة به ، بدات فى أوروبا كما رأينا قبل نهاية القرن الثامن عشر ، فـــان الاهتمام الفعلى بذلك لم يأخذ بدايته الحقيقية الا فى مطلع القــرن الحالى وفى عدد محدود من المجتمعات التى سمحت لها ظروفهــــا التاريخية والمادية والثقافية بادخال تعديلات على نظمها التعليميـــة لتستفيد من المعرفة التربوية المتاحة . والحقيقة اليوم أن التربيـــة المدرسية فى المجتمعات المتقدمة ، توفر للنشء قدرا معقولا من الفرص الميسرة للنمو المتوازن لجوانب الشخصية . والحقيقة ايضا أن التربيـة المدرسية فى المجتمعات النامية والتى تكون ما يسمى بالعالم الثالث ، تكتفى بالتوفر على تحقيق هدف غاية فى التواضع : اكساب الناشـــئة بعض المهارات العلمية أو تزويدهم بكم من المعلومات والمعـــارف النظرية ، ولا يعنى ذلك بالطبع اغفال التربية المدرسية فى هـــذه المجتمعات لاعلان بقية الأهداف المعروفة بين التربويين ، فتنميـــة

العقلية وتشكيل الخلق وما الى ذلك، ينص عليه كهدف من بين الأهداف المعلنة ولكن قلما بذل جهد حقيقى لبلوغه ٠

ضرورة التربية البدنية أمس واليوم :

أ) استمرارية الدواعى القديمة :

ولنتذكر فى البداية الدواعى التى حدت بالمجتمعات القديمة لأن تجعل من التربية البدنية مقوما اساسيا لعملية بناء الانسان ٠ وربما تمثلت هذه الدواعى فى وعى الانسان بضرورة المحافظة على بدنه فى حالة من الحيوية والنشاط ، تمكنه من مغالبة الأمراض وتقلبات الجو وتأمين الدفاع عن نفسه ضد أعدائه من الحيوانات أو البشر ٠ وقد يتعذر على البعض ادراك استمرارية مثل هذه الدواعى فى المجتمعات الحديثة والتى تتكفل فيها مؤسسات عديدة بالسهر على تأمين حياة الانسان ضد كل الأخطار السابقة ٠

والحقيقة أنه بالرغم من وجود العديد من المؤسسات التى تتجه هذه الوجهة بالفعل ، فان العامل الحاسم ، يظل فى نهاية الأمر ، الانسان ذاته وما تسعفه به امكانياته الجسيمة وغيرها بالطبع ٠ فالأدوية وما اكثرها وأخطرها فى نفس الوقت ، لايمكنها ، مهما كانت فاعليتها، أن تقوم مقام المقاومة الطبيعية للجسم البشرى والتى تمثل العامل الحاسم والنهائى فى التغلب على المرض ٠ ووظيفة الدواء الحقيقية هى مساعدة الجسم على مقاومة المرض ، بل تنعكس هذه الوظيفة تماما اذا أفرط الانسان فى تعاطىء الدواء ٠ وكثيرون من الأطباء من ذوى الرؤية الحضارية لمشاكل الانسان ، يعيدون اليوم النظر فى فلسفة حماية الانسان من الأمراض وينصحون بالعودة الى الممارسات والعادات الصحية التى اثبتت فى الماضي فاعلية وأمنا فى عملية حماية الانسان من المرض ٠ وأهم هذه الممارسات يتمثل فى العناية بترقية البدن والمحافظة عليه وتوفير افضل الظروف لابقائه على نشاط وحيوية ٠ فلم يعد هناك شك فى أن علاج أمراض العصر كضغط الدم ، وتصلب الشرايين وسوء الهضم وضيق التنفس والأرق اثناء النوم ٠٠ الخ ،

يتحقق لكثير من الناس حين يواظبون على بعض الممارسات التى بدأ الناس يفقدونها تحت وطأة الحياة الحديثة ، ومن قبيل ذلك السير على الأقدام سيرا منتظما عدة دقائق كل يوم ، ممارسة بعض التمرينات الرياضية الخفيفة أو العنيفة ، تنظيم ضربات القلب والدورة الدموية عن طريق ممارسة بعض تمرينات اليوجا ، المحافظة فى تناول الأطعمة والعناية بأن تشتمل الوجبة الغذائية على العناصر الضرورية ، الى غير هذا وما أكثره . لقد عاش الأقدمون معتمدين على مثل هذه الممارسات فقط ، فعمروا باطول مما نعمر . واخطر ما تفعله الأجيال اللاحقة هو اضاعتها لمنجزات الأجيال السابقة ، وكم من خبرات وممارسات اثبتت فاعليتها فيما مضي ، فتركناها خلفنا ومضينا نبحث عن الجديد جريا وراء التقليد ولكى نكون على « الموضة » . ومن لا يعرف التاريخ ويشك فيما نقول ، عليه ان يجيل بصره فيما حوله وسوف يجد ان الانسان اكثر صحة ، وافضل قوة ، واطول عمرا ، هناك حيث يستخدم عضلاته ويحرك جسمه فى كافة مناشط الحياة اليومية وحيث لاتتوفر له الا الضروريات المعينة على الحياة ، وان الانسان اضعف صحة ، واقل قوة ، وقصر عمرا هناك حيث تحتويه الحجرات المكيفة وتأوية العمارات الشاهقة وتحمله العربات الفارهة وحيث تتوفر له فى بذخ الأطعمة والأشربة ووسائل العلاج المعقدة .

واستمرار حاجة الانسان الى العناية ببدنه وابقائه فى حالة من القوة والنشاط لامكانية مقاومة المرض الى يومنا هذا ، لا يمثل كل ما عرفه المجتمع القديم ونعرفه نحن ايضا الآن . فالحال اليوم لا يختلف كثيرا عن الماضي فيما يتعلق بضرورة امتلاك الانسان امكانية الدفاع عن نفسه بالرغم من وجود كثرة من المؤسسات التى تتحمل مسئولية حماية الناس فى المجتمع الحديث . فشخص يتعرض لاعتداء شخص آخر اقوى منه ، ولا يملك القوة للدفاع عن نفسه ، يتعرض بالضرورة الى خطر اصابات قد تستمر معه طيلة الحياة وربما اعجزته عن الحياة أصلا . فالشرطة وهى المؤسسة المسئولة عن حمايته لن تأتيه حامية الا بعد فوات الأوان ، مهما كانت وسائلها فى التحرك السريع . وقس على ذلك مئات المواقف التى تمتلىء بها الحياة والتى يتحتم خلالها على الانسان الفرد أن يمتلك القوة والوسيلة للدفاع عن نفسه . وفى

المدن الكبيرة ، يزداد الوعى بين الناس بأهمية امتلاك قدر من اللياقة البدنية يمكنهم من مجابهة الهجمات المفاجئة التى قد يتعرضون لهـا ، ليس فقط اثناء وجودهم بمساكنهم وانما ايضا اثناء وجودهم بأماكـن عملهم واثناء سيرهم فى الطريق العام وغير ذلك . وبدون الليـــاقة البدنية التى تساعد الانسان على اخذ المبادرة والتحرك السريع لمواجهة الاعتداء على النفس او الاســتجابة لاستغاثة الآخرين ، تقصر همم الكثير من الناس عن الوفاء بما تفرضه عليهم قيمهم من واجبـات فى مواقف كثيرة . فشخص ذو مروءة يصادف فى طريقه امرأة يعتدى عليها رجل ذو بأس وقوة ، فلا تسعفه قوته البدنية للتدخل وحماية المـرأة الضعيفة ، فيظل جامدا لا يستطيع شيئا ، ثم لايحتمل المنظر فيمضي فى طريقه يعتصره شعوره بالعجز والألم الذى قد لا يفارقه زمنا طويلا. وفى مثل هذا الموقف ، تتضح العلاقة الوثيقة بين التربية البدنيـــة والتربية الخلقية ، وتلك العلاقة يمكن التعبير عنها بأنه كلمـا زادت القيم رفعه وسموا كلما كانت الحاجة أكثر الى قوة اعظم لمســاندتها والدفاع عنها . ينطبق هذا على المجتمعات كما ينطبق على الأفراد ، وهذا ما عناه الشاعر ، ربما ، حينما قال :

واذا كانت النفـوس كبـارا　　　تعبت فى مرادها الأجسـام

ونلمح من ذلك ايضا اهمية تأسيس التربية على مبدأ التـــكامل لجوانب الشخصية الانسانية ، فالتربية المتوازنة لعقل الانسان وخلقـه وجسمه ، لا تمثل ضرورة فلسفية وانما ضرورة حياة .

ب) دواع جديدة :

واذا كانت الدواعى القديمة للاهتمام بترقية البدن واكسابه القوة والمنعة ، قد استمرت كما راينا مع المجتمع الحديث ، فان ذلك الاخير يعرف من الدواعى الجديدة ما يجعل الاهتمام بالتربية البدنية امـرا اكثر اهمية . فانتاجية الفرد فى كل مجالات العمـــل ، تتطلب فى مجتمعات اليوم ، امتلاك الانسان لقدر كبير من اللياقة البدنية والقوة على التحمل حتى ولو تعلق الأمر بما يسمى « بالعمـــل النظيف » .

فهذا العمل ايضا يحتاج اليوم لأدائه قوة تحمل جسمية ربما تساوت وتلك التى يتطلبها عمل يدوى . ومن نفس هذا المنظور الاقتصادى ، نستطيع اليوم ايضا ادراك أهمية التربية البدنية فى تحقيق عائد اقتصادى غير مباشر . فحينما تتحسن صحة المواطنين وتقوى أبدانهم عن طريق ممارسة الألعاب الرياضية والاهتمام بالتزام قواعد الصحة والعادات السليمة فى المآكل والمشرب ، تزداد مقاومتهم للامراض ومن ثم تقل الحاجة الى أدوات العلاج من دواء ومستشفيات ، وفى ذلك بالطبع عائدا اقتصاديا هام .

وفى عالم كعالمنا ، يتعرض فيه الناس الى ضغوط نفسية كثيرة ، تزداد الحاجة الى بنية وكيان عضوى متين البنيان . والسبب فى ذلك أن الضعف البدنى لا يساعد الانسان على مجابهة مثل هذه الضغوط التى يتعرض لها الناس كل يوم ، بل يزيد الضعف البدنى من تأثير هذه الضغوط على الانسان . فمن المعروف أن المرض والضعف الجسمى ينال كثيرا من معنويات الانسان ومن ثم تكون قابليته للتوتر والقلق اكبر مما لو كان صحيح البدن . واذا كان من الصحيح ان العقل السليم فى الجسم السليم ، فمن الصحيح ايضا ان النفوس السوية المطمئنة لا يحتويها الا جسم سليم . ويزداد الوعى فى مجتمعاتنا الحديثة بهذه العلاقة الوثيقة بين الحالة النفسية والحالة الجسمية للفرد ، بين صحة النفس وصحة البدن ،وكيف ان اعتلال احدهما يؤثر بالضرورة فى سلامة الآخر . ونمو ما يعرف اليوم بالدراسات « السيكوسوماتية » ، ليس الا انعكاسا لهذا الوعى الذى يتزايد يوما بعد يوم . نلمح هنا مرة ثانية العلاقة الوثيقة بين جوانب الشخصية الانسانية ، ومدى تأثيرها فى بعضها البعض . ويسمح لنا هذا بالتأكيد مرة ثانية على ان مطلب توفير تربية متكاملة ومتوازنة لخصائص الانسان ، يمثل ضرورة حياة ولا يمثل ادعاء فلسفيا .

واكثر من ذلك ، فاننا فى المجتمعات الحديثة بحاجة ماسة الى توسيع مفهوم التربية البدنية ليشمل فوق ما يشمل من ما صدقات تقليدية : العاب رياضية بمختلف انواعها ، اساليب الاستجمام والاسترخاء ، العادات السليمة فى المشى والجلوس والنوم وما شابه ذلك ، كل ما يؤثر فى صحة البدن سلبا وايجابا . فاليوم وفى كل المجتمعات بلا استثناء ، تفقد البيئة الطبيعية شيئا فشيئا خواصها

الأساسية التى تنعدم بانعدامها الحياة ، وذلك تحت وطأة الانتشار المحموم ، غير المسئول للوسائل التكنولوجية الحديثة التى تبتلع حياة الناس فى كل المجتمعات دون ان تكون هناك فلسفة ترشد استخدامها وتنير الطريق أمام انتشارها وتغلغلها . فالناس فى المدن الكبرى والمتوسطة لم يعودوا اليوم يستنشقون هواء وانما يستنشقون أدخنة المصانع وعوادم السيارات وما يثار بينهما من أتربة وغبار يستقر فى صدورهم فيقعون فريسة للعديد من الأمراض التى لا يعرف الطب عنها شيئا فيكتفى بتصنيفها تحت اسم « أمراض حساسية » . والناس أيضا يتناولون فى ما يتناولونه اليوم من أطعمة - يتساوى فى ذلك أهل المدن وأهل القرى - جرعات كبيرة من المبيدات الحشرية التى تستخدم فى مقاومة آفات النبات وفى حماية المخزون من الحبوب والبقول ، ولا يمكن لاحد ان يعرف ما يمكن ان يترتب على ذلك من اضرار بصحة الانسان فى المستقبل . وحتى الأحياء المائية التى كانت تمثل الى عهد قريب مصدرا غنيا لغذاء شهى يقبل عليه الناس فى كل مكان ، أصبحت هى الأخرى مصدر خطر على صحته نظرا لتعرض مياه الانهار والبحار والمحيطات للتلوث من كل نوع . فعابرات المحيطات من حاملات البترول تقذف بنفاياتها ومخلفات خزاناتها فى مياه المحيطات ، وكثير من الحكومات غير المسئولة تسمح لنفسها بالقاء مخلفات الصرف فى بلادها داخل مياه البحار بل وفى مياه الانهار احيانا . ولن نفرغ اذا ما استمرينا فى محاولة عرض كل الاخطار التى تهدد حياة الانسان وتسلبه صحته ومقاومته للامراض ، فبمقدور كل واحد منا الاحاطة بكم هائل منها وبالنتائج الخطيرة التى ترتبط به . وما يهمنا هنا ، يتلخص فى ضرورة الوعى بأهمية توسيع مفهوم التربية البدنية بالصورة التى حددناها منذ قليل .

ونستطيع فى ضوء ما تقدم ان نتبين اهمية العناية بالتربية البدنية ، ليس لأن الدواعى التى وجدت بالمجتمعات القديمة مازالت تفرض نفسها على مجتمعاتنا الحالية فحسب ، وانما أيضا لظهور ضرورات جديدة تجعل من البناء المتوازن والمتكامل للانسان مطلب حياة . واكثر من هذا فان ما تحتاجه مجتمعاتنا اليوم ليس هو التربية

البدنية بمفهومها التقليدى فحسب ، وانما نحتاجها مع توسيع مفهومها بالشكل الذى حددناه ، لتكون أكثر استجابة لمتغيرات عصرنا .

نحو تربية بدنية أفضل

١ ـ مسئولية المجتمع :

ولما كانت التربية المدرسية ليست الا أداة المجتمع لبناء الانسان ، بات من الضرورى أن تكون نظرتنا الى أهدافها وممارساتها ونتائجها من خلال علاقاتها بالمجتمع . وحينما تتبنى المدرسة هدف ترقية البدن واكسابه القوة والمتعة وايقاظ الانسان عن طريق توعيته بما يؤثر فى بدنه سلبا وايجابا ، فانها تفعل ذلك كطرف بين أطراف كثيرة تتخذ لنفسها ذات الهدف . وعلى ذلك ، يكون من الضرورى علينا فهم ما يدور خارج المدرسة ، قبل أن نتمكن من فهم ما يدور بداخلها . واذا كنا نتحدث عما يجرى خارج المدرسة على أنه مسئولية المجتمع ، بالرغم من وجود أطراف عديدة تشترك فيه ، فمرد ذلك أن هذه الأطراف تظل فى نهاية الأمر خاضعة لسلطة المجتمع العليا ومن ثم نتجه بنظرنا الى هذا الأخير . ونستطيع ، فى ضوء ما أسلفنا من تحليل ، تحديد مسئولية مجتمعنا فى توفير بداية جيدة لتربية بدنية تأخذ بالمفهوم الموسع ، فى النقاط الآتية :

أولا : ضرورة التحديد بشكل واضح ودقيق ، للتصور الذى تقوم على أساسه التربية البدنية الجديدة . ويمثل هذا التحديد خطوة مبدئية نحو تنسيق جهود الأطراف التى تقوم على هذه التربية ، والتى يجب أن تصدر فى جهودها وعملها عن التصور الذى يتم بلورته .

ونفتقر الآن مثل هذا التصور ، والدليل على ذلك التعارض الواضح بين ما تقوم به المؤسسات المختلفة بهدف ترقية الأبدان ورعايتها؛ فالتربية البدنية فى المدارس القليلة التى مازالت بها امكانيات تيسر لها الوفاء ببعض الجهد فى هذا الشأن ، تنحصر فى اعداد بعض الفرق الرياضية للاشتراك فى المسابقات والحصول على الكؤوس والميداليات؛

ويختلف الأمر بعض الشىء فى النوادى الرياضية التى تتركز جهودها فى التقاط وتصيد اللاعبين الممتازين من هنـــا وهناك لتدعيم فرقهـا وتامين مشاركتها فى مسابقات الدورى بانواعه ؛ اما التليفزيون فينصب اهتمامه على اذاعة مباريات كرة القدم محليا وعالميا والتعليق عـــلى ما لم يعرض منها ؛ بينما فى القوات المسلحة تشكل التربية البدنيـــة جزء لا يتجزأ من برنامج اعداد وتدريب قواتها .

اما السمة الأساسية التى يتسم بها النشاط الذى يبذل فى مجـال التربية البدنية ، فهى تحول التربية البدنية من وسيلة لخلق اجيـال صحيحة الأبدان ، الى مجرد وسـيلة تسـلية تقوم على تقديم بعض العروض الرياضية التى ينفذها لاعبون محترفون فيتسلى بها الجمهور الغفير الجالس فى اماكنه ليتفرج تماما كما يتفرج على مايدور امامه فى البيت بالتليفزيون . وبالاضافة الى ذلك تحولت الرياضة وهى الوسيلة الرئيسية التى تقوم عليها التربية البدنية ، الى وسيلة كسب تحقق من ورائها النوادى ربحا عظيما وكذلك القلة القليلة المالكة لمهارات اللعب . ولا يمكن تصحيح ذلك الانحراف بمجـــرد قيام النوادى طواعية بفتح ابوابها امام اعداد اكبر من الناس ليشتركوا فى انشطتها ، ولا بامتناع التليفزيون عن اذاعة مباريات كرة القدم ، وهو ابعد من ان يصحح عن طريق تكثيف حملات التوعية للناس باهمية ممارسة الرياضة . فمثل هذه الاجـراءات ، وان ادت الى بعض التحسن فى الموقف الراهـن ، تظل عديمة القيمة من حيث نتائجها ، وذلك لغيبة التصور الواضـح لهدف ومضمون التربية البدنية او اذا شئنا فلسفة التربية البدنية .

والتصور الجديد يجب ان يتضمن من وجهة نظرنا ؛ التاكيد على ان التربية البدنية مقوم اساسي فى عملية بناء الانسان ومن ثم تتخـذ بدايتها مع بداية عملية البناء ولا تتوقف الا بتوقفها ، اى تستمر الحياة باثرها ؛ الألعاب الرياضية ، وسيلة رئيسية لترقيـــة البدن ، لابد وان يكون لكل فرد نصيب منها ؛ الوعى الصحى ومعرفـــة اسباب الاصابة بالأمراض وطرق الوقاية منها والغذاء المتكامل ، تشكل بعدا اساسيا من التربية البدنية بمفهومها الواسع ؛ الوعى باختلال التوازن «الايكولوجى»

او فقدان البيئة الطبيعية لخواصها الجوهرية وما يتعلق بذلك من اخطار تهدد حياة البشر ، يشكل هو الآخر بعدا فى التربية البدنية بمفهومها الجديد ٠

ثانيا – تشكيل جهاز اعلى للتربية البدنية قد يكون المجلس الأعلى للشباب والرياضة ، نواته ٠ ويتحمل هذا الجهاز مسئولية اعداد خطة قومية للتربية البدنية ، تبنى على اساس من الحساب الدقيق لاحتياجات البلاد فى القطاعات المختلفة من الجهود والامكانيات المادية والقوى البشرية اللازمة لتنشيط عملية التربية وفق التصور الجديد ٠ ويتضمن اعداد مثل هــذه الخطة تحديد المؤسسات المختلفة التى تقــوم على تنفيذها ، ويعنى ذلك اعادة النظر فى كل المؤسسات الحالية والتعرف على ادوارها ثم اعادة تشكيلها بما يخدم اتجاهات الخطــة الجديدة ٠ وقد تختص نتيجة لهذه المراجعة بعض المؤسسات الحالية لتحل محلها مؤسسات اخــرى ، وفى كل الحــالات لابد من تغيير جذرى فى واقع المؤسسات الحالية وتصحيح الكثير من مقومات عملها ٠

وغنى عن القول ان كل ما يتم من عمل فى هذا الصدد ، يتم على اساس من المشاركة الحقيقية لكل الأطراف التى ستتحمل مسئولية وضع الخطة الجديدة موضع التنفيذ ٠

ثالثا – ويظل تحويل هدف جعل التربية البدنية مقوما من مقومات عملية بناء الانسان فى بلدنا ، الى واقع ملموس بعد اتمام الخطوتين السابقتين ، رهن بالتزام السلطة السياسية العليا بتدعيم ومساندة الجهد الذى يبذل فى سبيل ذلك ٠ ويعنى هــذا الالتزام ، فوق توفير المــال والقوى البشرية وما شابه ذلك من امور ، تذليل الصعوبات التى لابد من مواجهتها مع كل عملية تغيير شــاملة ، ومن قبيــل ذلك : التدخل لتنفيــذ التشريعات والتوصــيات لدى الجهــات التى قــد تتقاعس فى احترامها ٠ فاذا ما تقرر على سبيل المثال ان تقوم قطاعات الانتــاج المختلفة بتوفير الوقت والامكانيات الضرورية للعاملين بها كى يحافظوا على لياقة ابدانهم الى غير هذا من امور ، فان ذلك يمثل امرا صعبا من

غير تدخل السلطة العليا ، والذين يعرفون تاريخ محو الامية فى مجتمعنا ، يقدرون اهمية ذلك ؛ فما اكثر القوانين والتشريعات التى صدرت لالزام قطاعات الانتاج بجهود محددة لابد من الوفاء بها لمحو امية العاملين بها ، ولكن ما اقل ما تحقق من هذا . وندرك ايضا أهمية الحضور الدائم للسلطة العليا لمساندة عمل الجهاز المذكور ، حينما نتبين صعوبة الاجراءات التى يلزم اتخاذها لاعادة التوازن للبيئة الطبيعية ، وهو أمر تتحمل مسئوليته اطراف عديدة تتباين فى مدى استجاباتها لما يوجه اليها من نداءات . ولتقدير مدى هذه الصعوبة ، يكفى معرفة انه فى بعض المجتمعات المتقدمة ، تنشأ وزارات مستقلة لتتفرغ تماما للقيام على امر حماية البيئة الطبيعية .

ونكتفى بهذا القدر من الضوء على مسئولية المجتمع متمثلا فى السلطة العليا لوضع التربية البدنية بمفهومها الجديد موضع التنفيذ ، فهناك بالطبع الكثير من المقومات الضرورية التى يلزم توفرها والتى لا تتكشف الحاجة اليها الا حينما تبدأ العمل الفعلى .

٢ ـ مسئولية المدرسة :

(أ) اكتمال النضج البدنى للنشء اثناء الدراسة :

ويترتب على حقيقة ان النشء يمضي بالمدرسة جزء كبيرا من عمره يكتمل خلاله نضجه البدنى ، ان تتزايد مسئولية المدرسة فى تربية البدن ورعايته لتفوق مسئولية كل المؤسسات الاخرى . وتزداد خطورة هذه المسئولية اكثر حينما نعى حقيقة ان الصغار يكونون اثناء دراستهم على درجة عظيمة من القابلية للتشكيل والتطبيع ومن ثم ينعكس اى تقصير فى تربيتهم على تكوينهم وبنيانهم فى المستقبل . فالبدن يكتمل نضجه تماما وما يزال ابناؤنا يترددون على المدرسة ، على حين تظل جوانب شخصياتهم الاخرى من عقلية وخلقية ونفسية قابلة للتطوير والنضج . ولا يعنى اكتمال النضج البدنى ، جمود الخصائص البدنية التى تحددت مع سن البلوغ الى الابد ، وانما يعنى اكتمال النضج : بلوغ هذه الخصائص اعلى نقطة فى منحنى تطورها والذى قد يستمر فى خط

مستقيم يطول ويقصر وفق محافظة الانسان ورعايته لبدنه ، قبل ان يواصل رحلة الانحدار نحو الاضمحلال والمصير المعلوم ٠

ولقد وعى الاغريق هذه الحقيقة البسيطة التى تجاهلتها التربية المدرسية فيما بعد قرونا طويلة ، فجعلوا منها البداية الصلبة لعملية بناء الانسان ٠ فالعناية كل العناية لتنمية وترقية البدن في السنوات المبكرة من العمر وحتى لا يفوت حينما يكتمل النضج وتكون التربية قد أهملت العناية بتوفير افضل الظروف لنمو سليم ٠

اليس صحيحا ان الشيء الوحيد التى تستطيع المدرسة ان تشهد عن ثقة باكتماله وامتلاك النشء له ، هو بالتحديد خصائصهم الجسمية التى يواجهون بها الحياة حينما ينتهون من دراستهم الثانوية أو الجامعية ؟ واليس صحيحا ايضا انه ليس بمقدور المدرسة أن تشهد عن ثقة باكتمال النضج العقلى والخلقى والمعرفى والمهارى للمنتهين منها ؟ ومن لا يعرف ان النمو الحقيقى لهذه الجوانب لا يبدأ الا مع بداية الحياة ٠

لقد فطن افلاطون الى هذه الحقيقة البسيطة ، فميز فى عمر الانسان عدة مراحل ، وافرد لكل مرحلة تربية تلائمها ٠ ويكفى أن نعرف اولى هذه المراحل والتى تبدأ من لحظة الميلاد حتى سن السابعة عشر – وهى تناظر سن انهاء المرحلة الثانوية تقريبا – فخصصها كلها للتربية البدنية بشكل اساسي ولتعلم مهارات القراءة والكتابة بشكل ثانوى ومعهما الموسيقى ٠ وحتى المرحلة التالية لا تغيب فيها التربية البدنية بل تخصص باكملها لاتقان المهارات العضلية واكتساب القوة ولا تبدأ التربية العقلية بمفهومها المعروف الا مع بداية المرحلة الثالثة والتى لاتبدأ الا فى سن العشرين لتستمر الى الثلاثين وهكذا ٠

واذا كانت سياستنا التعليمية تتجه الآن الى اطالة فترة الالزام بتعميم صيغة التعليم الأساسي لينتهى فى الخامسة عشر ، ادركنا مدى المسئولية التى تقع على المدرسة فى العناية بترقية ابدان صغارنا وتوفير الظروف الجيدة لنموهم السليم ٠

ولكى تتضح أمامنا معالم الطريق نحو الواقع المدرسي الذى ينبغى وجوده لتحويل السياسة الجديدة للتربية البـدنية الى عمـــل ونتـائج محققة ، يلزم أن نعرف ما يوجد بالفعل الآن .

(ب) التربية البدنية بمدارسنا :

١ - هدف معلن :

والمتأمل للأطراف المنظمة للعمل بمؤسساتنا التعليمية على مختلف مستوياتها ، يلاحظ ان ترقية أبدان صغارنا وتوفير الرعاية الصحية لهم، واحد من بين الأهداف الرئيسية المعلنة . ففى المدرسة الابتدائية كما فى بقية المستويات الأخرى ، تعتبر تنمية الجسم ورعايته ، هدفا مساويا لهدف تشكيل العقلية ولهدف ترقية الخلق ، الى غير ذلك من الأهداف الأساسية . وتحدد أيضا الخطط الدراسـية لكل المراحل ، الســاعات المخصصة للتربية البدنية والتى تختلف بالطبع من صف لآخر ومن مرحلة لأخرى . ويقوم على هذه التربية معلمون متخصصون يعدون فى معاهد وكليات التربية البدنية ويتمتعون بنفس مزايا المعلمين الوظيفية .

فاذا تجاوزنا ذلك وحاولنا التعرف على ما يجرى بالفعل ، فاننا نستطيع أن نحدد ذلك فيما يلى من نقاط .

٢ - حصة الألعاب :

وتعبر هــذه التســمية الشائعة الاستعمال ، عن حقيقة ما يجرى بالفعل داخل المدارس ؛ وعادة ترحل حصة الألعاب الى نهاية اليـــوم المدرسي وخاصة فى الفرق النهائية وذلك بهدف توفير الحصص الصباحية والتى يكون فيها التلاميذ على قدر معقول من الحيوية والنشاط ، للمواد الأخرى الأكثر اهمية ، اى تلك التى سيؤدون فيها الامتحان . وذلك واقع حقيقى ، فالتربية البدنية والمخصص لها حصة الألعاب ، لا تمثل شيئا ذا بال بالنسبة للمستقبل المدرسي او النجاح والفشل . ومن الطبيعى فى مثل هذه الظروف ان يكون استقبال التلاميذ لحصة الألعاب استقبالا

سلبيا . ففوق انعدام قيمتها بالنسبة للنجاح المدرسي ، لا يجد فيها شيئا هاما ، اللهم الا فرصة لكسر روتين العمل اليومى . واكثر من هذا ، حينما يدخل العام الدراسي مرحلة الجد ، اى حينما تقصر المسافة التى تفصل بين التلاميذ واليوم العصيب ، تختفى تماما حصص الألعاب . اما اذا حدث ونفذت حصة الألعاب ، فان ما يجرى بداخلها لا يمت بصلة للتربية الصحيحة ، وذلك لعديد من الأسباب : عدم وجود اماكن مهياة للعب ، قصر الوقت المخصص للحصة ، عدم ملاءمة الملابس . ولنكتف بهذه الملامح التى ترسم صورة لما يوجد بالفعل فى معظم مدارسنا على مختلف المستويات .

٣ ـ النشاط الرياضي :

ونكتفى بابراز اهم ما يتم من عمل فى مدارسنا تحت هذا الاسم . واذا كان التحليل السابق لا ينطبق على الجامعات ، نظرا لخلو خططها الدراسية من ساعات مخصصة للألعاب ، فان ما يلى من ملاحظات ينطبق عليها كما ينطبق على بقية المستويات التعليمية الأخرى .

واذا كان النشاط الرياضي هو فى الأصل ، وسيلة من وسائل التربية البدنية ، فانه يظل خاضعا لمنطق المؤسسات التعليمية التى يجرى فيها. والنشاط الرياضي شأنه شأن حصص الألعاب ؛ فهو يندر وجوده الآن بل ويختفى تماما فى كثير من المؤسسات التعليمية ، وذلك بسبب عدم توفر الملاعب والتجهيزات والأدوات بها . فاذا ما توفر شيء من هذه الأشياء لبعض المؤسسات ، اتسم النشاط الرياضي فيها بسمة واحدة : تشكيل عدد من الفرق الرياضية للاشتراك فى المسابقات الدورية . وكلمة « تشكيل » تعبر بصدق عما يجرى فى الواقع ؛ فعند بداية العام يفتح الباب أمام الراغبين فى الانضمام الى الفرق الرياضية المزمع تكوينها ، ويتم الاختيار على أساس من تفضيل التلاميذ والطلاب الذين يجيدون مهارات اللعبات التى يودون الاشتراك فيها . فاذا ما جرى ذلك فى المرحلة الابتدائية ـ وما أندر ما يجرى ـ او الاعدادية او الثانوية ، فان التلاميذ المختارين يكونون بالفعل ممن مارسوا اللعب خارج المدرسة واكتسبوا المهارات الأساسية من خلال ذلك . ولا يختلف الأمر عن ذلك

فى الجامعة ، فاللاعبون يأتون اليهـا أيضـا جاهزين ، فجميعهم من أعضاء الفرق الرياضية بالتعليم قبل الجامعى . ويذهب حرص الجامعة فى الحصول على أفضل العناصر الرياضية ، الى حد استثنائهم من شرط المجموع كما نعرف . وبعـد تمـام التشكيل ، يزود الجميع بالملابس اللازمة ، ثم يمارسون بعض التمرينات البسيطة ليبـدأوا بعـد ذلك اشتراكهم فى المباريات والمنافسات .

أما من يستفيدون بالنشاط الرياضي ، فلا يمثلون أكثر من ٥٪ من مجموع الدارسين وذلك فى المؤسسات التعليمية التى تتوفر فيها أفضل الظروف اللازمة لهـذا النشـاط . ونوجز الدلالات التى تتعلق بواقع النشاط الرياضي فيما يلى :

- لايسهم النشاط الرياضي بشكله الحالى فى تحقيق التربية البدنية التى ننشدها ، وحتى النسبة الضئيلة التى تتمكن من الاستفادة بالانضمام الى النشاط الرياضي ، لا تكتسب من هذا الانضمام شيئا ذا بال ؛ فمهاراتها جاءتها من خارج المدرسة .

- الغالبية العظمى من أبنائنا - أكثر من ٩٥٪ - لا يفيدون من النشاط الرياضي شيئا ، اللهـم الا تمضية بعض الوقت المسلى فى مشـاهدة المباريات والقيام بالتشجيع .

٤ - التغـذية :

وتعتبر التغذية من أقدم الوسائل التى استخدمتها التربية المدرسية لتوفير الظروف السليمة لنمو الأطفال البدنى ، ويرى فيها البعض الآن فوق ذلك ، أداة جذب للأطفال الفقراء الذين يتسربون من المدرسة . وتغطى التغذية عندنا الآن كل المدارس الابتدائية فى قطاع الريف وبعض هذه المدارس فى المدن وأيضا المدارس الثانوية العسكرية ودور المعلمين والمعلمات وبعض المدارس الفنية .

فاذا ما نظرنا الى ما تسهم به التغذية فى تنمية أجسام صغارنا ،

فالنتيجة سلبية تماما . فبالاضافة الى ضآلة القيمة الغذائية للوجبة ، تصل الوجبات ، وخاصة فى مدارس الريف ، فى حالة سيئة لا تسمح فى كثير من الأحوال بتناولها . ويعرف المتصلون بهـــذه المدارس ان الخبز وهو يمثل أربعة اخماس القيمة الغذائية من الوجبة ، لا يأكله الصغار اما لرداءة صنعه واما لعدم طزوجته . اما ما تبقى من الوجبة بعد ذلك كقطعة الجبن او ماشابه ذلك ، فيقـــدم للأطفال فى ظروف تعرضه للتلوث ومن ثم تتعرض صحة الصغار للخطر .

٥ ـ الرعاية الصحية :

وتتضمن الرعاية الصحية حاليـــا : اســـتقبال التلاميــــذ المرضي بالوحدات الصحية المدرسية وتوقيع الكشف عليهم وصرف بعض الادوية اللازمة ، الزيارات الدورية التى يقوم بها الاطباء للمدارس للاطمئنان على الصحة العامة ؛ الزائرات الصحيات المقيمـــات فى بعض المدارس واللائى يقمن بعض الاسعافات الأولية ؛ التحصين الدورى والموســمى ضد أمراض الطفولة الأوبئة . وكل هذا عمل على جانب كبير من الأهمية بالنسبة لرعاية الصغار وتأمين ظروف النمو السليمة لهم . ولكن لكى تحقق هذه الخدمات الفائدة المرجوة منها ، فلابد من مضــاعفة الامكانيات الحالية أكثر من مرة ولا بد من ترشيد استخدامها فى اطار خطة تشمل الخدمات الأخرى .

ومن المفروض أن تشكل المواد الدراسية ـ التى تعنى بتوضيح العادات الصحية السليمة فى المأكل والمشرب والملبس وطرق الوقاية من الأمراض وما شابه ذلك من موضوعات تخدم هدف ترقية البدن والمحافظة عليه جزء من الرعاية الصحية . ونجد من المدرسة الابتدائيـــة الى المدرسة الثانوية ، عددا لا بأس به من المواد التى يمكن ان تجيب على هذا الشاغل . فصغار المدرسة الابتدائية ، على سبيل المثال ، يدرسون عن طريق مادة العلوم ، طرق انتقال الامراض ، طرق الوقاية منها ، الغذاء الصحى ، كيفية الاستفادة منه ، الى غير ذلك من الموضوعات الهامة . وتواصل مواد اخـــرى فى المرحلة الاعدادية والثانوية تعميق هذه الموضوعات وغيرها ، مما يشكل فى مجموعة كما معرفيا لا بأس

به من حيث اهميته وقدرته على التوعية الصحية الفعالة . ولكن هذا الكم المعرفى يظل فى رؤوس ابنائنا كما معرفيا لا يؤثر فى سلوكهم ؛ فلقد تم تدريسه من خلال مواد دراسية لا تختلف عن بقية المواد الاخـــرى لا من حيث اسلوب التدريس ولا من حيث الغاية النهائية ومن ثم تكون النتيجة واحدة : كم من المعلومات يستظهر استعدادا لتأدية الامتحـان فيه . وأبناؤنا فى الريف يدرسون منذ سنوات عديدة ، اخطار البلهارسيا واطوار نموها وطرق الوقاية منها وطرق العلاج ، ومع ذلك مازال هذا المرض يفتك بنسبة عالية منهم .

٦ ـ هدف بلا تقويم :

وبالرغم من كون التربية البدنية هدفا معلنا لمؤسساتنا التعليمية ، فلا تلجأ أى واحدة منها لقياس ما تفعله سعيا لبلوغ هذا الهدف . وعرفنا فى الفصل السابق كيف يمكن تفسير غياب عملية التقويم لهدف تتبناه مؤسسة بعينها ؛ فهناك ، كما رأينا ، ثلاثة احتمالات ، رجحنا الأول منها عند تفسيرنا لغيبة التقويم فيما يتعلق بهدف تشكيل الخلق . وهنا ايضا يظل هذا الاحتمال ـ عدم جدية الهدف ـ صالحا لتفسير اهمال تقويم ما يتم من عمل فى اطار التربية البدنية . ومن الخطأ أن يرى البعض فى حصول بعض المؤسسات التعليمية على الجوائز المخصصـــة للمسابقات الرياضية ، مؤشرا على فاعلية النشاط الرياضي بها ومن ثم التربية البدنية وعلى هذا يعتبرون عدم الحصول على هـذه الجوائز مؤشرا لعدم فاعلية التربية البدنية . ومن يفعل هذا يجهل الحجـــم الحقيقى للنشاط الرياضي بمدارسنا ، ويجهـــل فى نفس الوقت أن الظروف التى منعت الآخرين من الحصول على الجوائز ، لا دخــل لهم فيها .

٣ ـ بين الواقع والممكن :

رأينا فى بداية هـذا الفصـل ، ان الدواعى التى حدت بالاغريق والمصريين ان يولوا تربية البدن عناية خاصة ، قد استمرت الى اليـوم مؤثرة وفعالة بل اضيف اليها اليوم الكثير من الضرورات الجديدة التى

يفرض علينا اعادة النظر فيما بين ايدينا من تربية بدنية لتطورها وفق المقتضيات الجديدة • وانطلاقا من الوعى بأهمية هذه المراجعة ، بذلنا ما بذلناه من جهد فى هذا الفصل ، ولقد انتهينا من القاء الضوء على مسئوليات مجتمعنا فيما لو اعاد النظر فى تربيتنا البدنية بهدف تطويرها نحو الأفضل ، ورأينا ما يجرى فى مؤسساتنا التعليمية من انشطة وممارسات بهدف ترقية أبدان صغارنا وشبابنا ، وفى ضوء ذلك كله نحاول فى النقاط التالية استشراق ملامح صيغة تربوية ربما ساعدت فى المستقبل فى توفير رعاية بدنية افضل :

١ — فى منهج اعيدت صياغته على أساس من فلسفة تربوية تؤمن بضرورة بناء الانسان بناءا متكاملا ، تأخذ التربية البدنية فيه المكان اللائق بها • ومعنى ذلك أن هذا المنهج يعطى ، من خلال أنشطته ، للتربية البدنية نفس الاهتمام الذى يعطيه لتنمية جوانب الشخصية الاخرى • فاذا ما وضع مخططو المنهج الجديد نصب أعينهم ، الهدف النهائى للعملية التربوية وهو بناء الانسان ، فان المنهج وما يحتويه من عناصر لن يكون الا مجرد وسيلة لبلوغ ذلك الهدف ؛ فالمواقف والأنشطة والمواد العلمية وطرق التدريس وأدوات التقويم ، باختصار كل مقومات المنهج ، تتضافر فيما بينها وتتكامل فى كل لحظة لتدعيم وترقية العقل والخلق والبدن والرصيد المعرفى والمهارى ، اى الإنسان فى كل جوانبه • ومعنى ذلك أن الوحدة التى يقوم عليهاالمنهج الجديد ليست وحدة مواد دراسية تتشابه فيما بينها ، وانما وحدة الهدف الذى يرجى تحقيقه ، فأدوات التقويم ، على سبيل المثال ، شأنها شأن العناصر الأخرى للمنهج ، يحكمها الهدف النهائى ومن ثم يكون معيار صياغتها واستخدامها هو مقدرتها فى قياس مدى ما يتحقق من نمو فى كل جوانب الشخصية ومدى التوازن فيما بينها •

٢ — فاذا ما كانت الوجهة السابقة هى وجهة منهج التعليم فى مؤسساتنا التعليمية حينما نعيد فيها النظر ، فسيكون من الضرورى عدم احتواء المنهج على أى موقف أو خبرة أو نشاط الا اذا كان موجها ومتاحا لكل طفل ولكل شاب ينتظم فى الدراسة • وعلى ذلك يكون النشاط الرياضي فى هذا المنهج ، فرصا مرقية لأبدان وصحة أبنائنا ، كلهم

وليس تشكيلا لعدد من الفرق الرياضية تضم اعدادا لا تذكر ، ولا تفيد شيئا فوق ذلك .

٣ - والامكانيات المادية اللازمة لتحقيق وجهة التربية البدنية فى منهج كهذا ،ليست عزيزة المنال . فالمتاح من هـــذه الامكانيات الآن ، يسمح بتغطية جزء كبير من احتياجات هذه التربية ، شريطة ان نعيد النظر فى كيفية الافادة منه ، فحينما تتوقف العملية التلعيمية أحادية الاتجاه ، اى تلك التى تسود مؤسساتنا الآن ، لكى يبدا العمل التربوى الحقيقى ، فان الوقت المتاح للمعلمين الآن ، يتضاعف مرات نتيجة لما يتم استنقاذه من وقت يضيع فى الاعداد والتجهيز والقيام بالامتحان الذى يبتلع اكثر من نصف العام . وحينما يتحول المعلمون الى مربين يمتلكون المبادرة والوقت والقدرة فبوسعهم ان يجعلوا من كل جهـــد وعمل يتم داخل المدرسة ، موقفا تربويا يســـمح لمن يمر به بالنمـو المتوازن والمتكامل . ويصبح من الممكن - وهذا ما يعنينا فيما يتعـلق بالقوى البشرية اللازمة - أن يقدم كل معلم القدوة لتلاميذه من خلال ما يأتيه من سلوك وتصرفات فيتشكلون من خلال ذلك خلقيـــا ، وان يشارك ابنائه لعبهم وممارساتهم الرياضية ودون أن يتغافل فى كل لحظة من هذا عن تبصيرهم بكيفية توظيف ما يستوعبونه من معارف ومعلومات ومهارات فى المواقف المختلفة .

٤ - واذا كان بناء اجيال من الشباب الصحيح البدن ، الوفير القوة ، يتطلب فوق اكتساب اللياقة البدنية والمحافظة عليها ، تاصيل وممارسة العادات الصحية السليمة ، فى مختلف مواقف الحياة ، كان معنى ذلك ضرورة أن تتضمن التربية البدنية فى المنهج الجديد ، المواقف والخبرات والمادة العلمية التى تستطيع الاسهام فى ذلك . واذا كنا نذكر هنا من اجل التحليل والتبسيط ، هذا المقوم من مقومات التربية البدنية فلا يعنى ذلك استقلاله عن بقية عناصر هذه التربية ، بل يتكامل معها ويتجه نحو الهدف البعيد للعملية التربوية كلها وهو بناء الانسان .

٥ - ولا نحتاج بعد ما تقدم أن نتعرض بالحديث للوســـائل التى تعتمد عليها التربية البدنية بمفهومها الواسع ، والتى لم نلمح اليها فيما

تحدثنا به هنا ؟ وذلك اعتمادا على أن كم وكيف الوسائل والادوات التى تمتعين بها التربية البدنية حينما ينظر اليها كبعد اساسي فى عملية بناء الانسان ، سوف يتحدد بالوضوح والدقة حينما تتحول عملية التعليم الى تربية ، وحينما ينظر الى الانسان فى شموله وعلى أساس درجة النضج المتوازن لكافة سماته وقدراته ومهاراته • وعندما تصح نقطة البدء ، تتكشف معالم الطريق امامنا ومن ثم تصح المسيرة وتتلاشي احتمالات التعثر والتخبط والضياع •

مراجع الفصل الثامن

١ ـ حسن عبد السلام : **الغذاء فيه الداء وفيه الدواء** ، المكتبة الثقافية (١٥) ، المؤسسة العامة للتأليف والطباعة والنشر ١٩٦٤ •

٢ ـ سعد مرسي ، سعيد اسماعيل على : **تاريخ التربية والتعليم** ، مرجع سابق •

٣ ـ عبد العزيز صالح : **التربية والتعليم فى مصر القديمة** ، الدار القومية للطباعة والنشر ١٩٦٦ •

المراجع الأجنبية

(1) Gal Rager : Histoire De L'Education, P. U. F. (que sais — je) Paris 1972.

[illegible]
[illegible]
[illegible]
[illegible]
[illegible]
[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]
[illegible]

[illegible]
[illegible]

[illegible]
[illegible]

[illegible]

[illegible]
[illegible]

الفصل التاسع

الاعـداد لعمـل منتج

١ ـ المدرسة والانتاج :

منذ ان نشأت المدرسة لم يتوقف التأثير المتبادل بينها وما يسود مجتمعها من نشاط اقتصادى وثقافى وسياسي وما الى ذلك . ولقد رأينا فى الفصول السابقة مدى التأثير والتأثر المتبادل بين المدرسة والمجتمع فى مجالات عديدة . ويتركز اهتمامنا فى هذا الفصل على دراسة علاقة المؤسسات التعليمية بالانتاج بمفهومه الاقتصـادى . ولن نتعرض فى دراسـتنا الى ماضي المدرسـة البعيد حيث كانت بداياتها الاولى فى المجتمعات القديمة والتى انشأتها فى الأصل للوفاء بحاجاتها من الافراد المنتجين ، سواء بطريق مباشر كما كان الحال فى مصر القديمة والتى قامت فيها المدرسة بتشكيل الكهنة والكتـاب والمحاربين وغيرهم ، أو بطريق غير مباشر كما حاولت ذلك التربية الاغريقية . ولهذا سوف نأخذ بداية لتحليلنا ، اللحظة التاريخية الفريدة والخطيرة فى خط تطور التربية المدرسية ونعنى بها : الأخذ بمبدأ الاجبار أو الالزام فى التعليم ، ومعنى ذلك بالتحديد الربع الأخير من القرن التاسع عشر .

(أ) ارتباط غير مباشر :

والملاحظ لتاريخ تطور التعليم المدرسي ، يتبين التزامن التام بين ظهور فكرة التعليم الالزامى فى أوربا وهى أول من عرف هـذا التعليم ، والتطور الهام فى أساليب الانتاج وفى العلاقات الاجتماعية بين الطبقات . ويعرف هـذا التحول بالانقلاب الصـناعى فيما يتعـلق بأساليب الانتاج والتى عرفت بعد دخول الماكينات فى عملية الانتـاج تغييرا جذريا ، لا مجال للحديث عنه هنا ، ويعرف هذا التحول فيما يتعلق بالعلاقات الاجتماعية بما يوصف بأنه صعود طبقة البرجوازية

بكل مكوناتها وعناصرها الداخلية ـ رأسماليون ، كبار تجار ، رجال صناعة ، أعمال حرة .. الخ ـ واختفاء طبقة الاقطاع وفى نفس الوقت نمو الطبقة العمالية المتركزة أساسا فى المدن الصناعية .

ويتفق معظم مؤرخى التعليم فى اوروبا ، حول دلالة التزامن بين التحولات السابقة وظهور فكرة التعليم الاجبارى والتى بدأ تنفيذها فى انجلترا باصدار قانون **فورستر** عام ١٨٧٠ ، وفى فرنسا مع الجمهورية الثالثة عام ١٨٨١ . وتتلخص هذه الدلالة فى أن التعليم الالزامى ، اتى كضرورة فرضتها حاجة الطبقة الجديدة الى أيدى عاملة أكثر ثقافة لكى تستطيع التعامل مع الآلات الجديدة وما يرتبط بها من عمليات الصيانة والاصلاح ، ومن ثم كانت فكرة تعميم التعليم الابتدائى ليستوعب كل الأطفال وهم المصدر الاساسي للحصول على الأيدى العاملة المدربة فى المستقبل . بل يربط من يأخذون بهذا التفسير بين الاهتمام بحملات محو الأمية والتحولات السابق ذكرها ايضا وذلك اعتمادا على نفس المبررات التى استند اليها التحليل فيما يتعلق بالتعليم الالزامى .

وسواء قبلنا هذا التفسير أو رجحنا التفسيرات ذات الوجهة الثقافية والتى ترى فى الأخذ بفكرة التعليم الالزامى ، رد فعل للتيارات الفكرية المنادية والمطالبة بتحرير الانسان وتأمين حقوقه ومساعدته على الوفاء بواجباته الى غير ذلك من المبررات ، فان ما يهمنا هو ظهور الفكرة ذاتها ، أى دخول المدرسة كطرف مع كل الأسر فى المجتمع ، فى تشكيل الصغار كل الصغار .

ومنذ الأخذ بفكرة التعليم الاجبارى فى نهاية الربع الأخير من القرن الماضي كما رأينا فى حالة كل من انجلترا وفرنسا ، لم تتوقف الكتابات عن التنويه بأهمية اتاحة التعليم الأساسي لكل الأطفال . ولقد بدأت الكتابات المهتمة بقضايا المجتمع الاقتصادية ، تبرز آثار انتشار التعليم فى زيادة الانتاج وتحسين نوعيته ، اعتمادا على البديهية التى تقضي بأن الشخص المتعلم يكون أفضل كفاية وأغزر انتاجا من الشخص الجاهل . وكان من الضرورى بعد اعمال مبدأ التعليم الاجبارى ، أن يتزايد الطلب على التعليم فى المراحل الأرقى والتى كانت حتى ذلك

الوقت حكرا على الطبقات المسيطرة ، الأمر الذى اضطر المجتمعات الاوروبية الى توسيع فرص القبول فى مراحل التعليم الأخرى . ومما تجدر الاشارة اليه ، هو ارتباط التوسعات فى المراحل الأخرى بنمو التعليم الفنى والمهني وهو ما يجيب على نفس الشاغل الذى أستهدفه تعميم التعليم الاجبارى .

وحينما استطاعت الدول الأوروبية التى أخذت بمبدأ التعليم لكل الأطفال ، تحقيق الاستيعاب الكامل لهم مع نهاية القرن الملضي ، بدأت المطالبة فى أوائل القرن الحالى بضرورة اطالة فترة التعليم الاجبارى والذى كان يقتصر على المرحلة الاولية حتى ذلك الوقت . وبالفعل تم وتتم الى اليوم عملية اطالة فترة المدرسة الاجبارية والتى تتباين سنوات الدراسة بها من مجتمع لآخر ولو أنها اليوم تتجه لتغطى نهاية المرحلة الثانوية . وفى هذا التطور كله ، بقى الارتباط بين المدرسة والانتاج ، ارتباطا غير مباشر ، بمعنى انه لم يحدث فى الدول الاوروبية التى بدأت الأخذ بالتعليم الاجبارى ولا فى الدول الغربية التى حذت حذوها فيما بعد ، أن تم ضبط ايقاع التعليم المدرسي وفق ايقاع المؤسسات الانتاجية ، وهو ما ستحاوله بعد ذلك ابتداء من عشرينات القرن الحالى ، التجربة الاشتراكية فى الاتحاد السوفييتى .

وإذا كان التعليم الأساسي أو الابتدائى والتعليم الثانوى فيما بعد بدول العالم الحر قد ارتبط نموه كما رأينا بتحولات جذرية حدثت فى مجالات الانتاج والعلاقات الاجتماعية ، فان التعليم العالى وماعرفه من نمو ، قد تأثر كثيرا بهذه التحولات . فلقد ظهرت الكليات ذات الوجهة الفنية التى تخدم مباشرة قطاعات الانتاج المختلفة بجانب الكليات التقليدية والتى احتفظت بطابعها ووجهتها الثقافية . وفى كلتا الحالتين لم يحدث ايضا ربط مباشر بين احتياجات سوق العمل وما تخرجه المؤسسات التعليمية العالية من متخصصين وفنيين وخبراء . ويقيم المسئولون فى بلدان العالم الحر موقفهم الرافض لفكرة الربط المباشر بين التعليم والانتاج ، على أساس من مبدأ العرض والطلب : فايقاع المؤسسات التعليمية يتحدد ويتعدل من تلقاء ذاته وفق ايقاع سوق العمل وما يطرأ عليه من تغييرات فتظهر حاجات وتختفى اخرى وهكذا .

(ب) ربط التعليم بالانتاج :

وحينما بدات القيادات الاشتراكية بعد نجاح الثورة فى روسيا ، فى اعادة النظر لكل اوضاع المجتمع القديم ، كان التعليم اول القطاعات التى اعيد تنظيمه وترتيبه وفق اهداف النظام الجديد . وكانت اول الاجراءات التى تهمنا فى هذا المقام ونحن بصدد دراسة العلاقة بين التعليم والانتاج ، هو وضع خطة لتعميم التعليم الاجبارى وخطة لمحو امية الكبار واعادة تعليمهم وخطة لتخليص المدارس القديمة من طابعها النظرى وانشاء المدارس العملية والفنية لكثير من التخصصات الى غير ذلك . ولسنا هنا بصدد دراسة التجربة السوفييتية فيما يتعلق بنجاح مشروعاتها فى اصلاح وتطوير نظام التعليم ، وانما الذى يعنينا اساسا هو المبدا الذى تبنته السياسة التعليمية فى الاتحاد السوفييتى واقامت عليه كل مشروعاتها التعليمية . وهذا المبدا هو ربط التعليم ربطا مباشرا بحاجات المجتمع فى قطاعات الانتاج والخدمات .

وعلى اساس من المبدا السابق ، تقوم مختلف مؤسسات الانتاج والخدمات فى كل انحاء البلاد بتحديد حاجاتها من القوى البشرية والعمالة المتخصصة فى ضوء احتياجاتها الحاضرة والمستقبلة . ثم تترجم هذه الاحتياجات الى اعداد محددة من العمال والفنيين والمتخصصين لكى تقوم السلطات التعليمية المسئولة باعداد خطة التعليم القومية والتى تكلف فى اطارها المدارس والمعاهد والكليات بتشكيل واعداد القوى البشرية المطلوبة وفق المواصفات التى حددت . وعادة يتم التنبؤ بالاحتياجات المستقبلة على مستويين : المدى القريب ، والمدى البعيد . والمدى الاول لا يتجاوز خمس سنوات هى مدة ما يسمى بالخطة الخمسية والتى تقسم الى خطط جزئية مدة كل منها سنة واحدة ، يقوم ما يتم من انجاز فى آخرها على ضوء الاهداف الموضوعة . اما المدى البعيد فيذهب ابعد من ذلك ، وقد يصل الى عشرين عاما من التنبؤ باحتياجات البلاد فى كافة المجالات ، وهو نوع من الرؤية البعيدة لترشيد العمل فى الحاضر .

وهذا الربط المباشر والمحكم بين احتياجات البلاد من العمالة

وما تقوم المؤسسات التعليمية بتشكيله واعداده من الأفراد ، اسهم فى دفع عملية التنمية دفعات قوية كما يؤكد ذلك المسئولون السياسيون والتعليميون فىالاتحاد السوفييتى • ويعتمد هؤلاء فى تاكيداتهم على ما تحقق من انجازات ونجاحات فى المجالات المختلفة ، وهو ما لا ينكره احد ولو ان للكثيرين تحفظات عن الاسلوب التى تمت على أساسه هذه الانجازات وماشابه من التدخل الصارم للدولة فى كل صغيرة وكبيرة من حياة الناس وكبت حرياتهم الى غير هذا • وكائنة ما كانت وجهات النظر ، فان التعليم فىالاتحاد السوفييتى ، لعب ويلعب دورا اساسيا فى عملية التنمية التى يحاولها الاتحاد السوفييتى منذ عشرينات هذا القرن والى يومنا هذا • والذى يهمنا فى كل ذلك هو مبدأ ربط التعليم مباشرة بالانتاج ، كنمط يتعارض تماما مع النمط السابق السائد فيما يسمى ببلدان العالم الحر •

وترجع اهمية التعريف بهذين النمطين الى انهما يمثلان اختيارين على طرفى نقيض ، يمثلان نموذجين لا يمكن تجاهلهما حينما يتطلب الأمر التحديد الدقيق لوظائف التربية المدرسية وبخاصة فى المجتمعات النامية التى مازالت تبحث عن طريق تسلكه لتنهض من تخلفها وتنفض عنها قيود التبعية والقهر • وبالطبع لا يمكن لأحد ان يدعى بأفضلية نمط على نمط لمجـرد اعجابه الشخصي وما يسـتند اليه من اتجاهات سياسية وثقافية ، وانما يظل الاختيار والتفضيل لهذا النمط أو ذاك أو لما قد ياتى بينهما من توازنات ، عملا يتحدد وفق ظروف وخصوصيات كل مجتمع • ومعنى ذلك انه ليست هناك وصفات جاهـزة ، وانمـا هناك جهد يبذل ، وفكر يعمل •

٢ ـ الاختيارات والمشكلات :

وليس هناك مجتمع واحد فى العالم يستطيع الادعـاء ببلوغه الكمال فيما يحققه من استقرار فى مختلف مجالات الحياة فيه • ومجال التعليم بالذات ، كما نلاحظه فى شتى بلدان العالم ، من اول المجالات التى يتحدث الناس عنها كثيرا ، كانوا متخصصين او غير متخصصين• والسبب فى ذلك ، عدم الرضا المستمر عن الأوضاع التعليمية والتى

تمس حياة الناس الحاضرة والمستقبلة ، بل ويحدد مصائرهم ومن ثم يكون عدم الرضا وهو أمر مشروع . ففى بلدان العالم الحر كما فى البلدان الاشتراكية ، يكثر النقد الموجه للتعليم وترتفع الأصوات مطالبة بالاصلاح والتغيير . وسنحاول الاحاطة ببعض المشاكل المتعلقة بالاختيارين السابقين وصيغتهما المتوسطة ، فيما يلى من تحليل .

(أ) فى مجتمعات « العالم الحر » :

ويمكن القول بأن لجوء السياسة التعليمية فى البلدان الاوروبية الغربية وفى بقية المجتمعات التى تشكل معا ما يسمى بالعالم الحر ، الى ترك تحقيق التوازن بين التعليم والانتاج ، كأمر يتقرر وفق قانون العرض والطلب ، يوضع اليوم موضع التساؤل . ولكى نتبين حقيقة ذلك فمن المفيد أن نعرف شيئا عن المشكلات الحالية التى تعانى منها هذه المجتمعات ، نتيجة للأخذ بمبدأ التوازن الحر .

- وأول المشكلات البارزة ، تتمثل فى بطالة المتعلمين والتى تمثل اليوم فى مجتمع كفرنسا مشكلة قومية على جانب عظيم من الخطورة من حيث حجمها وآثارها فالعاطلون من هذه الفئة يجاوزون المليون من الشباب وهو عدد هائل اذا ما عرفنا أن القوى المنتجة لا تتجاوز السبعة ملايين . ولا يعنى وجود هذا العدد الهائل من المتعلمين العاطلين ، أنه لا توجد هناك قطاعات لا تشكو من نقص الأيدى العاملة المدربة . ففى الوقت الذى تزيد فيه العمالة عن حاجة قطاعات بعينها ، نجد نقصا كبيرا فى اعداد العمالة المدربة المطلوبة للقطاعات الأخرى .

- واختلال التوازن السابق بين المتوفر من العمالة المتعلمة والمطلوب منها ، نتيجة مباشرة لعدم الربط بين حاجات المجتمع من القوى البشرية التى تقوم المؤسسات التعليمية على تشكيلها وما تقوم به هذه المؤسسات بالفعل . وليس هناك تفسير آخر لهذه المشكلة التى تكلف المجتمع نفقات هائلة نظرا لالتزامها بتأمين المواطنين ضد البطالة ، ولسنا بحاجة الى ابراز النتائج الاقتصادية الخطيرة التى تترتب على

ذلك الموقف : أجور تمنح دون أن يقوم من يحصل عليها بعمل ؛ فقد العاطلين للكثير من مهاراتهم المكتسبة ؛ حرمان المجتمع من طاقات شبابه المنتج الى غير ذلك من الآثار التى لا يمكن حصرها .

— ويحاول المسئولون هناك تجاوز هذه المشكلة عن طريق اعادة تدريب هذه الطاقات المعطلة من المتعلمين لتوجيهها بعد ذلك الى قطاعات الانتاج التى تحتاجها . ولكن ذلك الاجراء لا يحقق نتائج ذات قيمة ؛ فاعادة التدريب والذى لا يستمر عادة الا وقتا قصيرا ، لا يمكنها أن تغير جذريا من مهارات وقدرات الافراد المكتسبة ، وانما قد يساعد التدريب فى اكساب مهارة جديدة تستند الى المهارات القديمة ، مما يترتب عليه ضيق نطاق الحركة .

— وتبذل المحاولات أيضا للتغلب على مشكلة عدم الاتساق بين حاجات الانتاج وأعداد ونوعية المتعلمين ، بنوع من التدخل المالى من قبل السلطات المسئولة . وفى هذا الصدد يقوم المسئولون بتخفيض ميزانية أنواع التعليم التى يثبت عدم حاجة سوق العمالة الى من يعدون فيها ، وفى مقابل ذلك تزاد ميزانية الانواع الاخرى التى يحتاج الى خريجيها سوق العمل . ولكن هذه الوسيلة لا يمكنها الا تحقيق نتائج ضئيلة ، نظرا لأنها لا تسبق حدوث المشكلة كما هو الحال فى التخطيط، وانما تأتى بعد أن تكون المشكلة قد تفاقمت . ففى الوقت الذى تتم معالجة المشكلة فى بعض أنواع التعليم ، تكون أنواع أخرى بدأت فى المعاناة من نفس المشاكل ، وهكذا فى حلقة مفرغة .

— وتلجأ السياسة التعليمية فى بلدان « العالم الحر » أيضا الى اطالة سنوات التعليم الذى يشكل الأرضية العامة لكل الأطفال قبل أن يتم توزيعهم على التخصصات المختلفة ، ومن ثم يأتى التخصص فى فرع بعينه قبل نهاية التعليم الذى تتلقاه الغالبية مباشرة . ويساعد ذلك الاجراء فى امكانية الاستفادة من التشكيل العام الذى يتلقاه التلاميذ قبل اتجاههم لاتقان حرفة أو مهنة بعينها ، حينما تكون هناك حاجة الى اعادة تشكيلهم . وهذا الاجراء كالاجراءات السابقة يظل محدود الأثر ، نظرا لما يتطلبه من وقت وجهد ونفقات ، ونظرا لانه

يخضع لنفس المنطق الذى يحكم كل المحاولات المشابهة وهو : انتظار المشكلة ثم العمل على حلها وليس اتخاذ الضمانات التى تمنع ظهورها اصلا كما هو الحال فى التخطيط .

- ولسنا هنا بصدد استعراض كل ما تلجا اليه السياسات التعليمية فى بلدان « العالم الحر » ، من اجراءات تستهدف تحقيق التوازن المرجو بين حاجة الانتاج وعائد المدرسة من المتعلمين المنتجين . وانما نكتفى بهذه الملامح التى توضح المشكلة الرئيسية التى تترتب على عدم التدخل المباشر فى تحقيق هذا التوازن .

(ب) فى تجربة البلدان الاشتراكية :

راينا كيف يحقق المسئولون فى الاتحاد السوفييتى التوازن بين حاجات قطاعات الانتاج المختلفة من الأيدى العاملة وما توفره المؤسسات التعليمية منها . ولم يكن من الممكن بالطبع التدخل بهذه الصورة المباشرة فى توجيه المؤسسات التعليمية الا بفضل وضع وسائل الانتاج الرئيسية كلها فى قبضة النظام الحاكم . وامتلاك الدولة هناك لوسائل الإنتاج يسمح بالتدخل المباشر فى توجيه النمو الاقتصادى وفق أهداف وتطلعات المجتمع ممثلا فى السلطة السياسية العليا ، ومن ثم تستطيع الأجهزة المسئولة عن تحديد الاحتياجات من القوى العاملة ، وضع تقديرات على درجة عالية من الثبات نظرا لانعدام المبادرات الفردية التى قد تبتعد عن المسار الأساسي للنمو الاقتصادى ، ولا يعنى ذلك بالطبع اختفاء كل المشاكل المتعلقة بدور المؤسسات المدرسية فى تشكيل واعداد القوى العاملة . ولكن المشكلات هنا من طبيعة مختلفة ، فظاهرة البطالة وما يرتبط بها من صعوبات ، لا وجود لها فى هذه المجتمعات ، بعكس ما رايناه فى المجتمعات المنتمية « للعالم الحر » .

والمشكلات التى تعترض سبيل الدول الاشتراكية ، ونخص بذلك الاتحاد السوفييتى اقدم هذه الدول الى التطبيق الاشتراكى ، تتمثل بصعوبة التنبؤ بالاحتياجات من القوى البشرية المتعلمة ، بالدقة والوضوح الكامل . ويعرف كل المشتغلين بالتخطيط صعوبة تحديد

تقديرات المستقبل القريب والبعيد على السواء ؛ فقد تبنى الخطة ـ على سبيل المثال ـ على أساس من حساب معدل بعينه للمواليد ، ولكن يحدث أن يتغير هذا المعدل لأسباب كثيرة وبالتالى تصبح الخطة مهددة بالفشل اذا لم تكن هناك بدائل سريعة . وكذلك تتغير التطبيقات التكنولوجية بسرعة مزهلة مما يترتب عليه الاستغناء عن كثير من العمال والفنيين والمتخصصين فى ادارة المشروعات الانتاجية ، ومن ثم يصبح من يعدون فى المؤسسات التعليمية لمثل هذه المشروعات من بين العمالة الزائدة عن الحاجة ، ويتطلب الأمر تعديل برنامج اعدادهم دراسيا وفق المتغيرات الجديدة . والتخطيط يواجه صعوبات أيضا فى تحديد الاحتياجات غير المادية للمجتمع ؛ فالكثير من الخدمات قد يختفى لتحل محله خدمات أخرى تحتاج الى نوعيات جديدة من العمالة ، أو تظهر حاجات مفاجئة تتطلب توفير خدمات سريعة لابد من أن يقوم عليها متخصصون قد يتعذر وجودهم ولا يمكن الانتظار حتى يتم تشكيلهم . وهناك أيضا التباين فى خصائص الأقاليم وما تحتاج اليه من عمالة ، مما يضطر المخططين الى توجيه بعض الأفراد الى غير ذلك وما أكثره من المشاكل وكلها ـ كما نرى ـ تتعلق بعملية التخطيط .

وكما الحال هناك ، يجتهد المسئولون هنا فى ايجاد الحلول لهذه المشاكل والتغلب عليها . وتنجح اجراءات عديدة فى التغلب على الكثير من هذه المشكلات ، وتبقى القضية الاساسية فى نهاية الأمر : قضية حرية الانسان وكيفية الموازنة بينها وبين حرية المجتمع فى توجيه مصائر الناس فيه . والشيء الذى يجمع عليه مفكرو الغرب والشرق هو نجاح التعليم فى الاتحاد السوفييتى نجاحا لا نظير له فى أى مكان آخر ، وذلك لا يعنى بالطبع أن الشعوب الأخرى يجب أن تقلد النموذج القائم هناك ، والتفكير بهذه الصورة ينطوى على السذاجة وقصر النظر . فلكل مجتمع ظروفه ومواضعاته ، فما ينجح هنا ليس من الضرورى أن ينجح هناك والعكس صحيح أيضا . والشيء الهام يبقى فى النهاية الانفتاح على تجارب الشعوب الأخرى جميعا دونما خلفيات ودونما قصور فى معرفة واقع الحياة فى المجتمع الأصلى ، بل لا بد أن تكون هذه المعرفة الخلفية الأساسية التى تحكم رؤيتنا للتجارب الأخرى .

(ج) من تجربتنا فى مصر :

ونعرف كيف كانت بداية التعليم الحديث فى أوائل القرن الماضى ،

بداية جعلت من هذا التعليم اداة ترتبط مباشرة بتوفير حاجات النظام السياسي آنذاك من الفنيين والمتخصصين المعدين فى المدارس بأنواعها . ونعرف ايضا ان محاولات تعميم التعليم الاجبارى ، بدأت مع الربع الأول من القرن الحالى ، وان لم نكن قد وصلنا بعد اليوم (١٩٨٣) الى استيعاب كل الملزمين . ويتذكر الكثيرون منا كيف جعل الانجليز من مدارسنا مصدرا لتخريج ما تحتاج اليه ادارات البلاد الواقعة تحت الاحتلال ، من الكتبة والفنيين والاداريين . ولكن بالرغم من ذلك ، ظلت العلاقة بين التعليم والانتاج ، شبه منعدمة . فبجانب التعليم الذى كان يرتبط بشكل أو بآخر بتغطية حاجات قطاعات الانتاج ، كان هناك التعليم الذى تستفيد منه قطاعات كثيرة دون أن يرتبط بأى صلة بعمليات الانتاج . فالتعليم الشعبى والذى كانت توفره المدارس الأولية ، لم يكن يعد تلاميذه لممارسة عمل محدد وانما كان يكتفى ، فى حالة مواظبة التلاميذ ، بمحو أميتهم ، ومن ثم يبداون تعلم الحرف والأعمال المنتجة بعد الانتهاء من الدراسة . والتعليم فى الأزهر ظل ، منذ انشاء التعليم الحديث ، يخرج اعدادا كبيرة من المواطنين الذين يجيدون اللغة العربية ويمتلكون معرفة بأمور دينهم ، ولكن دون أن يكون هناك اى تنسيق بين هذه الأعداد وحاجة البلاد اليها . ولقد استمر الحال هكذا ، ولا يختلف عن ذلك التعليم بمدارس الدولة ومعاهدها العليا وجامعاتها ، حتى الستينات من هذا القرن .

وتاتى اول محاولة لتحقيق التوازن بين من يتعلمون ويتخرجون فى المؤسسات التعليمية المختلفة وحاجة القطاعات المختلفة منهم ، مع الخطة الخمسية الأولى ٥٩/٦٠ - ٦٤/١٩٦٥ . والمقصود بالتخطيط هنا ليس ما نعرفه فى المجتمعات الاشتراكية ، فلقد تمت بالفعل تقديرات وضعت على أساسها خطة للتنمية على المستوى القومى ، ولكن خطة التعليم وضعت على أساس من مؤشرات واتجاهات الخطة القومية ، وليس على أساس تقديرات محددة تمت حساباتها من خلال الواقع الفعلى . وبالرغم من الصعوبات العديدة التى واجهت اعداد وتنفيذ

وتقويم هذه الخطة ، فانها كانت محاولة لاباس بها لو تبعتها خطط أخرى تستفيد من الدروس السابقة .

ومازالت السياسة التعليمية عندنا الى اليوم تعد خططا للتعليم تحاول من خلالها احداث نوع من التوفيق أو التناسق بين حاجات المجتمع ومن يتخرجون فى المدارس والمعاهد والكليات . ويعتبر مايتم فى هذا الصدد محاولة لاخذ طريق بين عدم التخطيط اصلا ، كما هو الحال فى مجتمعات العالم الحر ، والتخطيط الصارم الذى تنتهجه المجتمعات الاشتراكية .

فاذا ما ضيقنا الرؤية ، وركزنا على المشكلات التى تدخل فى اهتمام هذا الفصل ، أى تلك التى تنجم عن اختلال التوازن بين حاجة سوق العمل من الأيدى العاملة والقوة البشرية التى تم تشكيلها عن طريق المؤسسات التعليمية فاننا نلاحظ :

- تفشي ظاهرة البطالة بنوعيها السافرة والمقنعة ؛ والأولى تعنى وجود أيدى عاملة لا تستغل طاقاتها على الاطلاق ، أما الثانية فتعنى قيام أعداد كبيرة من العمال بأداء عمل لا يحتاج الا لنصف عددهم أو ربما اقل . وهذا لا يعنى انعدام النقص فى الأيدى العاملة لكثير من القطاعات ؛ فبالرغم من وجود البطالة ، تعانى قطاعات كثيرة من نقص الأيدى العاملة بها . ويضعنا ذلك امام نفس المشكلة التى عرفناها فى مجتمعات « العالم الحر » .

- تخلف التعليم الفنى عن مسايرة المتطلبات الحديثة لقطاعات الانتاج، وذلك للعزلة التى تفصل بينهما ، الأمر الذى يضطر كثير من الشركات والمصانع إلى عقد دورات تدريبية مكثفة لمن يرشحون للعمل بها . وتلك المشكلة تضعنا أمام نفس المشكلات التى تعرفها المجتمعات الاشتراكية . ويمكن لنا هنا أن ندرك أهمية الاجابة على السؤال : هل تقدم المدارس بصفة عامة تشكيلا مهنيا أو حرفيا منتهيا أى يمكن صاحبه من مباشرة عمله فور الانتهاء منه ، أم نكتفى بتوفير تعليم يزود التلاميذ بالأساسيات التى تيسر لهم فى المستقبل تعميق مهاراتهم فى أكثر من اتجاه ؟ .

وتتخذ المشكلة السابقة فى التعليم العام والجامعى ، شكلا مغايرا وان ظل المنطق فى الحالتين واحدا • فالمعارف والمعلومات النظرية التى يخرج بها الطلبة من الجامعة ، لا يمكنهم توظيفها أى استخدامها فى مجال العمل الذى يوجهون له ، وذلك لسببين رئيسيين :

ـ يتم التوجيه للعمل عادة دون مراعاة للتخصص ، فربما وضع خريج الآداب فى وزارة الرى ، وربما وضع خريج الزراعة فى عمل ادارى لا يمارس فيه أو لا يحتاج فيه الى أى شيء مما تعلمه • ونعرف ما وراء ذلك من ضرورات ، يأتى فى مقدمتها بالطبع انعـــدام التنسيق بين التوسع فى نوعيات التعليم واحتياجات البلاد الفعلية •

ـ اما السبب الآخر فيتمثل فى قيـــام التعليم على التلقين وعدم اتاحة الفرصة لكى يتمكن الطلاب من استخدام ما يتعلمونه فى مواقف حقيقية ، وهو ما نطلق عليه لفظية التعليم • واتجاه التعليم هذه الوجهة محكوم بعوامل كثيرة منها : ازدياد اعداد الدارسين زيادة هائلة تجـاوزت امكانيات المؤسسات التعليمية بكثير ، انفصال التعليم عن الحيـــاة الفعلية وماشابه ذلك من عوامل سبق أن تحدثنا عن الكثير منها •

ولسنا فى حاجة الى ضرورة التأكيد على أن السياسـة التعليميـة لا تتحمل من كل هذا الا مسئولية ضئيلة ، فالمسئولية الأساسية تقع على عاتق السلطة العليا فى المجتمع والتى تحدد الاختيارات النهائية لحركة الحياة فى المجتمع ولاتجاه تطوره •

٣ ـ صيغة ممكنة :

وبعد ما تقدم ، يمكن القول بأن السؤال المطروح ليس : نربط أو لا نربط التعليم بالانتاج ؟ وطرح القضية بهذه الصورة ، يعنى استبعاد كل امكانية لحلها • فالتخطيط الصارم الدقيق لا يمكن أن يحدث الا فى مجتمع تسيطر فيه الدولة على وسائل الانتاج كلها ، وهو مالا يعرفه مجتمعنا ، بالاضافة الى أن هـــذا النـــوع من التخطيط لا يحل جذريا مشكلتنا • وكذلك ليس بمقدورنا أن نترك الأمور لمحض الصدفة ، فذلك يضعنا أمام مشكلات قد نصل فى نهايتها الى عدم القـــدرة التامة على الحركة •

وفي رأينا أن السؤال الأساسي الذى تجدر معالجته هو بالتحديد ذلك السؤال الذى اثرناه منذ قليل : هل تعطى المدرسة تشكيلا نهائيا أم تكتفى بالأساسيات ۰۰۰۰؟ وطرح القضية بهذه الصورة يحررنا من قيود كثيرة ، فنحن لا نحتاج هنــا الى تخطيط للتعليم فى ضــوء الاحتياجات الاقتصادية او احتياجات الانتاج بشكل عام ، وانما كل ما نحتاجه هنــا هو الالتزام بمبــدأ بسيط : توفير الفرصة التعليمية المتكافئة لكل اطفالنا وشبابنا من اجل بنائهم بناء متوازنا ، عقلا وخلقا وبدنا وعلما ۰

ويترتب على أخذنا بهــذا المبــدأ ان نستبعد من حسابنا اعداد الانسان من اجل عمل او حرفة أو مهنــة بعينها ، وانمــا من اجل أن يعيش حياته أولا ثم ليكون مواطنا منتجا مشاركا فى تنمية مجتمعه ۰ ومعنى ذلك اننا نجيب على سؤالنا السابق ، بأن التربية المدرسية تتكفل ـ فوق قيامها بالوظائف الثـلاث الســابقة ـ بتزويد النشء بالمعلومات والمعارف والمهارات العملية التى تسمح له باكتساب رصيد مهارى يمكنه من اتقان عمل منتج فى أكثر من مجال بعد تركه التعليم مباشرة ويمكنه فى نفس الوقت من اثراء معلوماته ومعارفه ومهاراته دون توقف فى المستقبل ۰ ولكن ما الصيغة التعليمية التى تسمح ببلوغ ذلك المستوى ؟

والاجابة على التساؤل الأخير ، تأتى من مجتمعنا وبما اقدم عليه مؤخرا من الأخــذ بصيغة التعليم الأســاسي ونصــفها الآخر المتمم لهــا « المدرسة الشاملة » ۰ والحقيقة أن هذه الصيغة التى تعبر الفجوة بين النظر والعمل ، تفتح امامنا آفاقا رحبة على شرط أن نرى فيها وجهتها الحقيقية هذه ، أى انهاء ازدواج التعليم وانقسامه الى نظرى يعد للعمل النظيف ، وعملى يعد للنوع الآخر ۰ ولن نعود هنا الى توضيح الأخطار التى تترتب على استمرار هذا الازدواج ، فلقد بينا ذلك بالوضوح التام فى الفصل الخامس ۰ ولن نعود هنا ايضا لتبيان فساد المبررات المختلفة التى يستند اليها هذا الفصل ۰ وكل ما يهمنا هنا ان الجمع فى صيغة تربوية بين التعليم النظرى والتعليم العملى بمختلف انواعه المعروفة ، هو جمع لشتات الانسان الذى تبدد طاقاته وتأكيد لوحدتــه وتوازنه ۰

والشكل النهائي للصيغة الممكنة يمكن تحديده فى وجود مدرسة للتعليم الأساسي ، تستقبل كل الأطفال من سن السادسة كما هو الحال فيستمرون فيها الى نهاية سن الالزام والذى قد يطول ليشمل سنوات الدراسة الثانوية فى مستقبل قريب . وسواء ابقينا عدد السنوات فى التعليم الاجبارى بعد مدة الى المرحلة الثانوية على حاله ام اختصرنا منه عاما او عامين ، فيمكننا من خلال المدرسة الجديدة ، بلوغ الهدف الذى فصلناه سابقا .

مدرسة تجمع بين التعليم الأساسي الحالى والمدرسة الشاملة الحالية ، لتشكل التعليم المشترك المتاح لكل طفل فى مصر ، فتوفر له تربية متكاملة لتبلغ به من الناحية العلمية المستوى الذى يصل اليه اليوم طلبة المعاهد الفنية المتوسطة . وفى هذه المدرسة الجديدة يكتسب النشء رصيدا معرفيا يتصل بمجال من المجالات التى يكتسب من خلالها التلاميذ المهارات العملية الميسرة لأداء عمل منتج . وحين ينتهى ابناؤنا من هذه المدرسة ، يكونون جميعا على قدرة فى ممارسة عمل منتج ، ويكونون فى ذات الوقت قادرين على مواصلة ترقية ذواتهم فى كل المجالات . ومعنى ذلك ان يبدأ العمل لكل شبابنا فور انتهائه من هذه المدرسة والتى توفر للمجتمع ، ثروة بشرية هائلة الامكانيات يمكن الافادة منها لسد حاجات مختلف القطاعات . فبشيء من التدريب اليسير ، يمكن ان يتغير مجال التلميذ الذى تدرب على اساسه اثناء الدراسة واكتسب من اجله مهاراته .

واما الجامعات فسوف يعود اليها جلالها ووقارها واسهامها الحقيقى فى تطوير المعارف وابتكار التطبيقات والحلول لمشاكلنا الوطنية ومساعدة العناصر الصالحة فى اثراء معارفها ومعلوماتها ومهاراتها . سوف تستقبل هذه الجامعات روادها من بين شباب يعمل بالفعل وينتج ويستخدم معلوماته ومعارفه فى فهم وتفسير ما يؤديه من عمل ، فتستقبله حينما يأتيها طلبا لمزيد من المعرفة وسعيا وراء حلول حقيقية لمشاكل يصادفها وتعترض طريق عمله ، وكم يفتح ذلك امامنا آفاقا رحبة .

وليس ذلك خيال او امل مفرط فى التفاؤل وانما رؤية امينة لواقع

تعليمنا وما ينطوى عليه من سلبيات وأوجه قصور توشك أن تدفع به الى حد الأزمة الطاحنة . رؤية ربما كان فيها بعض النور .

مراجع الفصل التاسع

١ - جون د. هانسون ، كول س. بربيك : التربية والتقدم الاجتماعى والاقتصادى للدول النامية ، ترجمة د . محمد لبيب النجيحى ، دار نهضة مصر للطبع والنشر - مؤسسة فرانكلين ، القاهرة - نيويورك ١٩٧٩

٢ - محمد عيسي طلعت : المجتمع المصرى . خصائصه ومشكلاته ، مكتبة القاهرة الحديثة ١٩٥٧

المراجع الأجنبية

1 — Nojko K. et autres : Planification De L'Education En U.R.S.S., Unesco Paris 1967 .

2 — Naville P. : Théorie De L'Orientation Professionnelle, Gallimard, Paris 1972, 1 ère éd. 1945.

3 — Richard Serge : Ecole Nouvelle, Société Nouvelle, Col. La Suéde en question. Paris 1971.

4 — Sawvy A. : La Population, P.U.F., Vol. 1, 3 ème éd. Paris 1963.
: La . Population, P.U.F., Vol 2, 3 ème éd Paris 1966.

خاتمة الباب الثالث

بين ممكن تداعب اشراقاته الأمل نحو الغد الأفضل ، وواقع يوقظ بقصوره الوعى بضرورة التغيير ، بين قوة جذب ذلك الممكن وقوة طرد هذا الواقع كانت قوة الدفع لمسيرتنا تستضيء بنور القلب والعقل معا لتبلغ بنا ما بلغناه من حصاد ضمناه هذا الباب ...

والمدرسة المصرية التى كانت الواقع المعنى ، تتحمل اكبر مسئولية فى مجتمعنا وهى مسئولية بناء الانسان ، وما اقدس وما اروع وما اخطر العمل من اجل بلوغ هذه الغاية . وتزداد مسئولية المدرسة فى هـــذا الصدد اليوم اكثر من اى وقت مضي ؛ فهى لا تكتفى باستقبال النخبة المحددة من ابناء الطبقات القادرة على تحمل نفقات التعليم كما كان الحـــال فى المـــاضي وانما تفتح ابوابها لتستقبل كل ابنائنا بلا استثناء لتسهر على تشكيلهم واعدادهم لحياة سعيدة ومنتجة .

ويعرف القائمون على امر التربية فى مصر ، ابعاد العمل والجهد والعرق الذى يلزم لكى يكون بناء الانسان بناء متوازنا ومتكاملا ، بل ويفعلون كل ما يستطيعون من بلوغ هذه الغاية النبيلة . ولكن النوايا الحسنة والجهد المخلص والتفانى فى العمل لا تكفي وحدها لكى يرتفع هذا البناء وتزدهر الحياة من جديد على ارض الحضارات والامجاد .

فهناك الكثير والكثير من المقـــومات التى يلـــزم توفرها داخل المؤسسات التعليمية فتنهض عليها عملية التربية وتؤتى اكلها المرجوة ، وتوفير تلك المقومات ليست بالطبع مسئولية القائمين على امر التربية وانما مسئولية المجتمع كله . فلا دخل للمربين فى تحديد الوجهة التى تتخذها الاختيارات التى تحدد مصير وحركة عملية النمو فى المجتمع ، وانما تلك بالتحديد مسئولية السلطة السياسية العليا والتى ... تملك الكلمة الأخيرة فى تحديد أولويات الانفاق والتنفيذ ... واى المجالات اولى من بناء الانسان ؟

ولقد حاولنا على مدى الأربعة فصول التى يضمها هـــذا الباب ، توضيح الفجوة أو اذا شئنا التاريخ الذى يلزمنا عبوره والذى يفصل بين واقع المدرسة الحالى بقصوره وسلبياته وما حققه من نتائج ، وما يجب

ان يتغير فيه ليتحول الى اداة اكثر فاعلية واكثر قدرة على الوفاء بالمسئولية الخطيرة . فما تفعله المدرسة اليوم ليس بناء للانسان ، وانما نوع من التعليم الذى يحتاج الى جهود كبيرة ليتمكن من يحصل عليه من الاستفادة والتوظيف لما تعلم . فحتى هذه الوظيفة الواحدة - الاعداد لعمل منتج تتعثر مدرسة اليوم كثيرا ولا تكاد تقترب منها الا فى بعض المجالات المحدودة . اما فى الغالب الأعم فما يحصله المتعلمون من معارف ومعلومات يفقد الكثير من صلاحيته للتطبيق بل يتحول الى مجرد كم تحتفظ به الذاكرة تنمحى معالمه مع الزمن . فالمعلومات والمعارف تحصل وتستظهر لكى يؤدى فيها الامتحان والذى يمثل الهدف النهائى للعملية التعليمية على كل المستويات . وبعد الانتهاء منه ، تفقد المعارف والمعلومات المكتسبة قيمتها ، ولا يمكن ان تكون النتيجة غير هذا ، فالاسلوب الذى يتم على اساسه اكتساب المعارف والمعلومات والمهارات ، يستند اساسا الى التلقين ، فالمعلم والكتاب المدرسي هما المصدر الاساسي لما يتعلمه ابناؤنا والذين لا يفعلون شيئا اكثر من الاستقبال السلبى ، ولا توجد اية فرصة حقيقية يستطيع التلاميذ من خلالها توظيف ما تعلمونه . ولسنا هنا بصدد اعادة الحديث فيما فصلنا فيه القول فيما سبق ، وانما نلمس بعض الجوانب الهامة .

وبناء الانسان بناء متكاملا ، يتحقق فقط حينما تتوفر على تربيته وتنشئته مؤسسة تعنى عن طريق ما تستخدمه من محتوى وما تعتمد عليه من اساليب وما تستعين به من أدوات وما تلجأ اليه من قوى بشرية - بترقية عقله وخلقه وبدنه فى الوقت الذى تمده بالمعارف والمعلومات والمهارات التى تسمح له باداء عمل منتج فى الحياة . ولقد اوضحنا على مدى هذا الباب معالم الطريق الذى يسمح لنا بالاقتراب من هذه الغاية التى لا تعدلها غاية اخرى ، وهل هناك غاية ابعد من الانسان ؟ ان كل ما يتطلع اليه مجتمعنا من اخذ مكانه بين مجتمعات العالم ، يمر قبل وبعد كل شيء بالانسان صانع الحاضر والمستقبل ، واذا ما صلح بناء الانسان ، صلح بناء المجتمع كله ، تلك حقيقة اولية والشعوب التى تخطئها ، تخطىء الطريق الى المستقبل الافضل . وعسى أن يكون فيما قدم بعض النور وعلى الله قصد السبيل .

محتويات الكتاب

الموضـــــوع	صفحة

الموضـــوع	صفحة

الموضـــــوع	صفحة

الفصـل السادس :

الموضـــوع	صفحة

الموضـــــوع	صفحة

الموضـــــوع	صفحة

الفصـل التاسع :

اتجاه ؟ .

رقم الايداع بدار الكتب ٥٨٠٦ لسنة ١٩٨٢

الترقيم الدولى ٣-٠٠٧٦٠٠٣ ـ ٩٧٧٠٠٥

مطبعـــة حســـان

٢٤١ (أ) شارع الجيش ت : ٨٣٣٥٤٠